

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

Facultad de Educación

Maestría en Educación

**Los Procesos de Configuración de la Subjetividad Política en Escenarios
Educativos**

Ana María Calderón Jaramillo

Pereira, Marzo de 2012

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	- 3 -
RESUMEN	- 5 -
ABSTRACT	- 6 -
PARTE I CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	- 7 -
1.1 ANTECEDENTES	- 8 -
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	- 26 -
1.3. OBJETIVOS	- 26 -
1.4. JUSTIFICACIÓN	- 27 -
1.5. MÉTODO.....	- 29 -
PARTE II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	- 50 -
2.1 SUBJETIVIDAD Y DESARROLLO HUMANO.....	- 51 -
2.2 SUBJETIVIDAD, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	- 59 -
2.3 SUBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA.....	- 78 -
PARTE III CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	- 86 -
3.1. CATEGORIZACIÓN DE NÚCLEOS E INDICADORES DE SENTIDO	- 87 -
3.1.1. <i>Procesos de reflexividad</i>	- 90 -
3.1.2. <i>Sentidos subjetivos políticos</i>	- 107 -
3.1.3. <i>Procesos de configuración de la subjetividad política</i>	- 113 -
3.2. CONFIGURACIÓN DE TRAMAS DE SENTIDO.....	- 124 -
3.2.1. <i>Repensar el sujeto presente en el aula</i>	- 125 -
3.2.2. <i>Aprendizaje como acción política</i>	- 126 -
CONCLUSIONES	- 128 -
<i>Implicaciones de los resultados de la investigación para la Escuela</i>	- 129 -
RECOMENDACIONES	- 134 -
BIBLIOGRAFÍA	- 136 -
APÉNDICES.....	- 145 -
TABLA 1. APARTE DE MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	- 42 -
ILUSTRACIÓN 1. MOMENTOS Y FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	- 46 -
ILUSTRACIÓN 2. ESQUEMA DE CATEGORIZACIÓN DE NÚCLEOS Y CONFIGURACIÓN DE TRAMAS DE SENTIDO	- 49 -

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta a continuación refleja una preocupación por la investigación de la subjetividad política en escenarios educativos, sin ser punto definitorio de dicha inquietud. Es más una mirada profunda a la singularidad de las personas que aportaron con sus voces en un momento particular de sus vidas como educadores y educandos, para develar de ellas los procesos de configuración de las subjetividades políticas en espacios educativos.

Esta inquietud por los procesos planteó como objetivo general develar los procesos de reflexividad que configuran subjetividad política y específicos: identificar los sentidos subjetivos políticos y reconocer los procesos de reflexividad que configuran subjetividad política.

Para alcanzarlos se desarrolló un método en tres momentos. En el primero se consideraron las categorías centrales del proceso de indagación así como el diseño y posterior aplicación de los instrumentos. En un segundo se construyeron y desarrollaron los núcleos e indicadores de sentido y por último se categorizó la información previamente teorizada para concluir con la configuración de las tramas.

De la misma manera, este documento se encuentra estructurado en tres bloques, el primero, que se desarrolla a largo de cinco apartados, se exponen los objetivos, el problema de investigación, sus antecedentes y el procedimiento desarrollado para alcanzar los objetivos que se planteó el proceso. En el segundo, se expone la fundamentación teórica del proyecto y los conceptos centrales para comprender la subjetividad que se despliega en escenarios educativos. Y en la tercera y última parte se presenta la categorización de los núcleos e indicadores de sentido para retomarlos posteriormente

como relaciones que emergieron de las categorías con el fin de reconocer en ellas las tramas de sentido que aportaron una intención de respuesta al problema de investigación.

Por último, es en las conclusiones se presentan las relaciones entre los hallazgos más representativos del proceso investigativo y las implicaciones que tienen en la Escuela, a la vez que se reconocen los puntos de fuga que pueden tenerse en cuenta para continuar abordando los procesos de configuración de la subjetividad política en escenarios educativos. Así mismo, se precisan las contribuciones de la investigación y se destacan algunas recomendaciones al respecto de dos asuntos: la investigación en educación y el proceso desarrollado, reflexionado que se documenta en las siguientes páginas.

Todo esto para provocar otro trayecto a nivel personal, académico y profesional en la investigación de la subjetividad política, el cual queda bosquejado por las nuevas inquietudes que han emergido de esta andadura que comienza a relatarse a continuación.

RESUMEN

Se abordó de manera comprensiva la subjetividad política que se configura mediante prácticas educativas producto de las interacciones entre estudiantes y docentes, estudiantes y estudiantes y entre administrativos y estudiantes; prácticas que son mediadas por procesos de reflexividad de la acción y sobre la acción educativa, y especialmente sobre la subjetividad, todo esto en espacios de subjetivación posibles.

Se atiende a la subjetividad por ser la parte simbólica que prefigura en si misma otros procesos de la psique, configurando núcleos de sentido en permanente procesualidad y que dialogan reflexivamente con otros núcleos para configurar-se sujeto. La subjetividad desde la perspectiva histórico cultural (González, 2002) es parte indisoluble del sujeto de la acción, que es histórico, social y político y puede configurarse subjetivamente mediante prácticas educativas, lo que es de interés para esta investigación, puesto que se entiende la acción del sujeto como aproximación a la comprensión de la subjetividad que emerge a causa de la misma, develando discurso y acción, para una captura de los núcleos de sentido que se hacen explícitos para el sujeto que reflexiona y se configura subjetivamente como sujeto político mediante prácticas educativas.

Investigación que quiso indagar por los procesos de reflexividad que configuran subjetividades políticas mediante prácticas educativas, capturando las narrativas presentes en los procesos de reflexividad que ocurren en un espacio de enseñanza y aprendizaje e identificando en las prácticas educativas de docentes, estudiantes y administrativos las emocionalidades desdobladas.

ABSTRACT

We discussed the comprehensive political subjectivity that is configured by using educational practices product of the interactions between students and teachers, students and students and between students and administrative; practices that are mediated by processes of reflexivity of the action and on the educational action, and especially on subjectivity, all this in spaces of subjectification possible

Responds to the subjectivity by be the symbolic part that foreshadows itself other processes of the psyche, configuring cores of sense in permanent procesualidad reflexively and that dialog with other cores to configure-subject.

The subjectivity from the perspective historical cultural (Gonzalez, 2002) is an indissoluble part of the subject of the action, which is historical, social and politician and there can be formed subjectively by means of educational practices, which is of interest for this investigation, since the action of the subject is understood as approximation to the comprehension of the subjectivity that emerges because of the same one, unveil speech and action, for a capture of the cores of sense that become explicit for the subject that he thinks over and is formed subjectively as political subject by means of educational practices.

Investigation that wanted to investigate for the processes of reflexivity that form political subjectivities by means of educational practices, capturing the present narratives in the processes of reflexivity that happen in a space of education and learning and identifying in the educational practices of teachers, students and administrative officers the unfolded emocionalidad.

PARTE I CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Este proyecto evidencia por una parte, una tradición en la construcción de conocimiento desde un enfoque cualitativo y por otra, una búsqueda personal aún inacabada que tiene sus inicios en una investigación realizada para optar al título de psicóloga (Calderón y Ocampo, 2008), en donde se indagó sobre la subjetividad política en jóvenes de la cultura juvenil del hip-hop.

Estas pesquisas en permanente cualificación han aportado a las Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación con la reflexión crítica; siendo éste último campo el escenario en donde se desarrolló esta investigación. Puesto que como profesional de las Ciencias Humanas se ha participado de espacios formales e informales que han resultado significativos en la medida en que generaron preguntas acerca del sujeto político que deviene de la educación.

Por una parte, la docencia ha sido una zona privilegiada en la que se ha podido pensar con otros para aclarar dudas y transformar saberes que consideraban estáticos, a la vez de ser consciente de la importancia de reconocer otras maneras de ver el acto educativo, despertado nuevas preguntas para emprender reflexiones como las que hoy quiero documentar. Mi interés ha estado dirigido hacia la reflexión sobre lo público (Calderón, 2008, 2009, 2010, 2011), y en este sentido se ha gestado la propuesta investigativa que se desarrolló en los años 2010 y 2011, la cual se narra en los próximos capítulos, y que expone los resultados que se soportan sobre una preocupación personal de ver la educación como escenario de formación de la subjetividad política y el quehacer de los actores educativos como posibilitadores de procesos de reflexividad que contribuyen a la transformación de lo público.

Lo anterior cobra sentido al reconocer que las formas de convivir en la cotidianidad, de relacionarse, intercambiar acciones y visiones de mundos, son las que incuban los procesos de

reflexividad en tanto subjetividad, que no son mas que maneras de estar con el Otro para actuar en tanto subjetividad política.

El reflexionar sobre lo público deviene de un interés crítico y comprensivo para abordar la subjetividad política, la cual se configura a través de interacciones entre actores educativos (docentes/estudiantes/administrativos) que son mediadas por procesos de reflexividad sobre la acción política y que ocurre en espacios de subjetivación posibles.

La subjetividad por ser la parte simbólica que prefigura en si misma otros procesos de la psique, configura núcleos de sentido en permanente procesualidad, que dialogan reflexivamente con otros núcleos para configurarse sujeto. La subjetividad desde la perspectiva histórico cultural (González, 2002) es parte indisoluble del sujeto de la acción, que es histórico, social y político y que puede configurarse a través de la interacción con el Otro, asunto que es de interés para esta investigación, puesto que se entiende la acción del sujeto como despliegue de su subjetividad, la cual emerge a causa de la misma y es producto de los desdoblamientos de están en relación con sus acciones sobre lo público.

La subjetividad como categoría ontológica (González, 2002, 2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2008), ha sido paradójicamente revivida por la Psicología como concepto fundamental y categoría de análisis del sujeto, ha tenido una larga historia de construcción en donde podemos citar una tradición moderna (González, 2002). Así mismo, ha sido mal equiparada a la razón, terminando nuevamente en una mirada dicotómica entre cuerpo y razón y no siendo concebida como intra/inter/psíquica, puesto que la racionalidad es una característica que la complementa de manera individual y social.

Se comprende así que la subjetividad es un sistema que se constituye en la historia de un sujeto, desde la multiplicidad de consecuencias de su propia trayectoria social, la cual es inseparable de la

producción permanente de sentidos subjetivos, entendiendo a este como la unidad psicológica en desarrollo que integra de forma inseparable procesos simbólicos y emocionales, de forma que la emergencia de uno evoca al otro sin ser su causa y sin que exista ninguna linealidad en los subsiguientes desdoblamientos de estos procesos, en cuyo curso van apareciendo nuevas funciones psicológicas y nuevos sentidos subjetivos (Gonzales, 2007c). Así mismo, esta perspectiva se distancia de otras que pretende una separación entre lo social y lo individual, pues lo que resulta potente es la integración de ambos aspectos en una misma definición ontológica en donde cada uno de ellos se convierte en un momento contradictorio de la constitución del otro sin que se reduzca a él y donde se establece una relación de recursividad mas no de consecuencia o determinación.

La subjetividad crea las condiciones para superar toda suerte de principios unilaterales y de dicotomías incompatibles, que ante la ausencia de un recurso teórico para comprender esta cualidad distintiva de lo humano, intentaron fallidamente sustituir la subjetividad por algo diferente asociado a su génesis. Ese intento llevó a los reduccionismos psicologicistas, individualistas, sociologistas, biologists, objetivistas relacionales y culturalistas a una definición de los procesos asociados al campo subjetivo (González, 2007, Pág. 22).

Desde esta perspectiva, la subjetividad es entendida como producción simbólica y emocional, lo que posibilita una comprensión más compleja y constituyente de la realidad que el sujeto configura, que permite reflejar por medio de sus producciones, discurso, sentidos y comportamientos una multiplicidad de sentidos subjetivos que vienen a ser característicos de diferentes zonas de su experiencia. En este sentido son los constituyentes de todas las esferas de actividad humana, que permanecen en constante cambio (González, 2007a). Ante esta complejidad, que no es inmóvil, lo social actúa como un elemento productor de sentido que esta enlazado a sus sistemas de relaciones y a su historia, sin representar una estructura rígida, pasiva y definitoria de sus comportamientos

actuales, sino una configuración generadora de sentidos que no puede aislarse de aquellos producidos en el curso de las experiencias vividas por el sujeto (González, 2007).

Es esta concepción de subjetividad la que se acuñó para desarrollar una propuesta de investigación enmarcada desde un proceso de formación de Maestría en Educación, que aunado a la comprensión de la subjetividad política como elemento fundante para la constitución del sujeto político en la Escuela, permitió emprender un camino para develar los procesos de reflexividad como configuradores de subjetividad. Fue así que a partir de esto se construyeron una serie de relaciones entre la subjetividad y la educación, la subjetividad política y la configuración de subjetividades en escenarios educativos y que posibilitaron la construcción de una pregunta susceptible de investigar.

Para ello fue necesario reconocer algunas investigaciones que se han realizado al respecto, empezando por los planteamientos de Ruiz A. Morante E. Monsalve B. y Giraldo P. (2006), quienes desarrollan un proceso investigativo, en el que sitúan el contexto en donde se realizó, los hallazgos respecto a la configuración de la subjetividad política juvenil y la ciudadanía escolar, en donde también enfatizan sobre los pactos como instrumentos para la formación política democrática. Por último esta experiencia, reconoce el reto que tiene la Escuela en la configuración de los sujetos políticos democráticos.

Lo que aporta la referencia anterior para éste proyecto, es la posibilidad de concebir la Escuela como un espacio para constituir sujetos políticos deliberantes y la necesidad de establecer una pregunta hacia la formación de las subjetividades políticas en escenarios educativos. Así como la de cuestionar a la Escuela y al maestro el papel que tiene para la configuración de subjetividades políticas al interior de la misma. Buscando que los actores educativos de las instituciones

reflexionen y transformen sus configuraciones subjetivas para que puedan consolidar una perspectiva particular de mundo en el espacio de clase.

Una característica de la subjetividad desde una concepción histórico-cultural es su procesualidad, mutación y temporalidad (González, 2002, 2007a). Esta cambia y se modifica mediante los procesos de reflexividad que caracterizan al sujeto. De allí que sea el proceso de reflexividad un elemento que configura el problema de la presente investigación, al reconocer que es el proceso de reflexividad sobre la subjetividad política el elemento central de análisis desde donde se visibilizaron las múltiples relaciones que ocurren en las interacciones entre actores educativos que posibilitan la producción permanente de sentidos subjetivos. Siendo el sentido subjetivo el núcleo por medio del cual es posible estudiar la subjetividad.

El sentido subjetivo, en tanto núcleo cognitivo y emocional que no aparece como resultado de la mediación semiótica, sino que la acompaña. Es una compleja unidad, en donde circulan tipos diferentes de emociones que se asocian a múltiples formas de representación simbólico-emocionales. Es una síntesis de la multiplicidad de aspectos que caracterizan la vida social y que caracterizaron la historia de cada sujeto y su espacio social concreto (González, 2002).

En este sentido, es por medio de las relaciones y las experiencias que le ocurren al sujeto que él mismo genera los mecanismos de subjetivación que le permiten la configuración de sentidos subjetivos característicos de su subjetividad, en cuanto no es posible la existencia de un sujeto por fuera de los vínculos sociales, la subjetividad entonces se expresa, como narración biográfica de, sobre y desde la vida cotidiana (Díaz, 2007a).

Así, esta concepción de subjetividad lleva consigo una posición para concebir el mundo y todo aquello que nos permite actuar en él, es un diálogo que entre partes del sí mismo y partes del sí mismo de otros, no determina sino que moldea la subjetividad configurada en cada sujeto, que

mediante las experiencias vividas continuamente y en permanente interacción, recogen y constituyen la propia subjetividad.

La subjetividad se transforma a través de la interacción y las experiencias, las cuales marcan zonas de sentidos que afectan la propia producción de sentidos subjetivos, pero no la determinan puesto que se encuentra en permanente cambio. Cambio que en tanto consciencia, apunta a la reflexión sobre la acción, en concordancia con sus configuraciones subjetivas las cuales son sentidos subjetivos generados de sus experiencias.

Ahora bien, frente a los procesos de reflexión, que son diferentes de los procesos de reflexividad, los estudios como el de Schön (1998) son relevantes ya que éste establece una distinción respecto de la reflexión en la acción y sobre la acción como procesos necesarios para la producción de conocimientos, no solo teóricos sino de aquellos que constituyen al hombre en tanto tal. La primera consiste en la competencia profesional del sujeto para ejercer un control racional al curso de la acción, llamada por dicho autor como conciencia de la acción, en este sentido es tanto reflexión como acción. Y la reflexión sobre la acción, que es la conciencia que el sujeto despliega sobre la acción una vez ha ocurrido. Ambas establecen una reflexión de la reflexión en la acción o sobre ella.

Para Schön (1998), sólo a través de estos niveles de reflexión es posible acceder a ciertos tipos de conocimiento, que sólo se producen desde las actividades propias del sujeto que las desarrolla. Ese conocimiento se encuentra implícito en los sistemas de actuación del sujeto, puesto que se tratan de esquemas del pensamiento contenidos en la acción de éste.

Esos conocimientos se descubren a través de la reflexión en y sobre la acción, que enriquecen las comunicaciones entre la teoría y la práctica. Se trata de un conocimiento epistemológicamente distinto al técnico instrumental (Schön, 1998), accesible, pero además capaz de mejorar a través de

la reflexión permanente. Así mismo, el conocimiento generado en la acción es determinante para la actuación cotidiana del sujeto dentro de su contexto real de actividad, el cual se manifiesta a través de la reflexión sobre su acción y a través de las deliberaciones que orientan el curso posible de la acción, desde donde se desprenden otras acciones que afectan a los otros (Kemmis, 1996).

La reflexión contribuye a la emancipación de los sujetos, siendo crítica, parte del supuesto que el conocimiento práctico también aporta a las condiciones de reproducción de la injusticia del sistema social capitalista, de allí un aliciente que ha de ser de interés o para justificar la presente investigación y es considerar lo que debe potenciarse para la transformación de realidades sociales en donde el sujeto se configura.

Sin embargo es el proceso de reflexividad el que le posibilita al sujeto volver sobre sí mismo y pensarse en contexto, determinando las posibilidades de acción y sus consecuencias. Desde la reflexividad se puede vislumbrar lo más específicamente propio e íntimo del sujeto, en la forma de desplegar su subjetividad y lograr una comprensión hacia lo que reflexiona, y que inmerso en un contexto particular como la Escuela, puede el sujeto en tanto educador o educando re-narrar la historia que le ha configurado.

Los procesos de reflexividad, en tanto consciencia de sí es lo que Cubides H. (2007), plantea como cuidado o experiencia de sí, como concepto que desentraña de Foucault. Señala que la idea de lo político se encuentra atravesado por la naturalidad de lo social que en contraste con una economía de mercado o una realidad insalvable no dejan entrever una salida real a la crisis de la moral y la justicia humana, es por ello que pensar en otra idea del cuidado o experiencia de sí pueden permitir una nueva manera de pensar al otro, de pensar en otro modo de establecer relaciones entre el conocimiento, el poder y la constitución de subjetividades.

La subjetividad como construcción permanente y nunca acabada, expresa las relaciones que han de componerla, a la vez que demarcan las direcciones de transformación de la vida y de la misma subjetividad, la que se despliega en fuerzas que se afectan a sí mismas y se relacionan con el ejercicio del poder y las determinaciones discursivas del saber. Siendo en este sentido el sujeto un ser configurado por fuerzas psicológicas que por reflexividad han dado con una vía de complementación. De esta manera y siguiendo al autor, el modo de reflexividad y subjetividad contemporánea, guardan una estrecha relación para la constitución del sujeto en la posibilidad de configuración de subjetividades opuestas a normas y regulaciones externas y coherentes con las reglas facultativas que los individuos se imponen a sí mismos.

Si bien el poder como categoría presente en el pensamiento de Foucault, no es del análisis de la presente investigación, sí es relevante en ella reconocer la comprensión que sobre la subjetividad hace el autor, en donde es entendida como subjetivación del poder, es decir de fuerzas y regulaciones externas al sujeto que inevitablemente lo configuran.

Así, afirma Cubides que la existencia de prácticas políticas, que son impuestas o no a los sujetos, guardan el poder para constituir a éstos en sujetos aptos para ser gobernados por sí mismos mediante el despliegue de sus capacidades, saberes y formas de relacionamiento, sólo a partir del reconocimiento y la reflexión sobre su condición histórica, planteamiento que se acepta para la presente investigación, dado que se interpreta como la reflexión sobre la reflexión de la acción del sujeto en el despliegue de su subjetividad, posibilitando que otros sujetos no sólo reflexionen sobre su condición de sujeto sino sobre la base que es la reflexión sobre la reflexión de la acción ética política, social y estética la que puede configurar subjetividades políticas en contextos educativos, espacios en donde las relaciones de poder entre educadores y educandos han de mediar, y en donde será el educador el llamado a configurar en sus educandos otras subjetividades políticas.

Lozano. M. (2008) plantea la acción como punto central para configurar sujetos para el cambio y la transformación social. Señalando que la subjetividad política se constituye en el espacio por excelencia para la producción de sentido, del sentido de lo político, la cotidianidad, y también que es la subjetividad como categoría ontológica la que cobra importancia en la configuración de la subjetividad política. Siendo capaz el sujeto de generar posibilidades para participar, conocer, aprender y comprender las dinámicas contemporáneas de la política y lo político. Y hace un llamado hacia la formación de esta población para que sean sujetos agentes de sus condiciones de democracia y participación política, que será una relación que no se podrá ocultar a la luz de la discusión de la subjetividad política.

Por último, señala Lozano que la mejor forma de acceder a la comprensión de la subjetividad es por medio de las narrativas, las cuales son la influencia del mundo sobre el sentido y significado que construye el sujeto, dando forma a la realidad que crea la experiencia que cada sujeto vive sobre los asuntos humanos, como la política y lo político, la educación, la cultura, y en donde se hacen evidentes elementos que le son significativos y le significarán sus posteriores experiencias.

Es necesario señalar que el proceso investigativo que adelantó Lozano para estudiar la subjetividad a través de las narrativas, es una constante en los proyectos indagados hacia la comprensión de la subjetividad, sin embargo no es sólo la narrativa en cuanto tal, sino aquella que permite la emergencia de sentidos subjetivos propios de una experiencia vivida, desplegando la emocionalidad contenida en las experiencias narradas, aproximación que es coherente con la propuesta construida por González (2002) desde la perspectiva histórico cultural.

Se concluye pues que el documento de Lozano hace un llamado hacia la formación de esta población para que sean sujetos agentes de sus condiciones de democracia y participación política, que será una relación que no se podrá ocultar a la luz de la discusión de la subjetividad política.

En el trabajo de Castillo, J. (2007) se hace un aporte conceptual y temático acerca de la ciudadanía desde la perspectiva cultural, buscando comprender un tema complejo, difícil y poco estudiado por las Ciencias Sociales, las ciudadanías juveniles en contextos universitarios. El autor propone diferenciar los imaginarios colectivos de las representaciones sociales que emergen de los discursos y los relatos que resultan de las expresiones de los jóvenes y las jóvenes, y que además son leídos desde sus prácticas sociales. Como núcleo de dicha investigación, se planteó que la ciudadanía se puede comprender por la manera como ésta adquiere presencia y se convierte en figura. Esto se ha denominado la configuración de la ciudadanía, y señalar el autor que las categorías de la institución, la constitución y la construcción para efectos de realizar los análisis sobre las prácticas sociales, son diferentes.

Es necesario aclarar que al traer la investigación de Castillo acerca de la configuración de subjetividades políticas obedece a tres pretensiones. Primero, posicionar la discusión de la configuración la subjetividad política en el contexto de la escuela como potencia para la generación de nuevas ciudadanías, siendo la ciudadanía juvenil un hecho social en sí mismo y por lo tanto le convoca a la educación la deconstrucción de sociedades diferentes. Segundo establecer una diferenciación acerca de los términos institución, constitución y construcción que establece el autor acerca de la ciudadanía, y su relación con la subjetividad política en contextos educativos. Y tercero que es la escuela un espacio de enunciación de la ciudadanía que destaca el despliegue de subjetividades políticas.

En este sentido es importante comprender que las subjetividades políticas luchan contra el mal banal de la sociedad y que en la imposibilidad de reflexividad de los sujetos, la función que la escuela debe realizar para buscar la transformación de las sociedades, procurando por un ejercicio democrático, ciudadano y de reflexión ética, social, estética y cultural.

Al respecto Botero, P. Cardona, M. Loaiza de la Pava, J. (2007) reconoce que además de las diferentes perspectivas de mundo del sujeto, se encuentran ante todo las posibilidades de reconstrucción de mundo, construcciones que se dan a partir de las emociones y que no se encuentran en el individuo aislado ni en las objetivaciones que éste hace de su mundo, sino que son el resultado precisamente de la relación entre el yo y el mundo, en los usos, obras, acciones y prácticas las cuales producen sentidos.

Así, la reflexión de Valencia (2007) sobre formación de ciudadanos como tensión entre las culturas escolar y no escolar, es un asunto de pertinencia social e histórica, ya que realiza una discusión sobre el trayecto que los sujetos hacen entre la política educativa y la educación como política de formación de sujetos. Asunto de transcendencia no solo en la discusión sobre la política, lo político y la educación, sino por el reclamo que se le hace en la actualidad a la escuela para propiciar la formación de sujetos políticos para la política y lo político, como una cuestión de co-responsabilidad social de esta.

La formación, posible a través de las practica educativas, son abordadas en investigaciones sociales de diversos cortes, sin embargo una de las metodologías empleadas en la investigación de la propia práctica es la investigaron acción (Gutiérrez, L. Alvarado, L. 2007), (Zabala, 2006), en donde se propone realizar unidades de análisis para interrogarla. Así mismo la transformación en relación con las dimensiones de la práctica (Fierro, 2006), la reflexión del educador (Porlán ,1995) centrado en el diario del profesor como herramienta para indagarla la práctica, entre otras; implican la recuperación de clases a través de auto-registros, diarios de campo, narraciones, grabaciones, videograbaciones, que permiten “congelar” las imágenes para analizarlas y volver a ellas cuantas veces sea necesario buscando respuesta a los preguntas que surgen del análisis. De allí que para la presente investigación sea necesario indagar acerca de aquello que los actores educativos realizan

con sus educandos, con el fin de extraer y hacer evidente los procesos de reflexividad que configuran subjetividades políticas.

La investigación de Vargas, V., González, L., Hernández, N., (2009), reconoce el acontecer de la constitución del sujeto político, desde el estudio de historias de vida política. Proponiendo un modelo dialéctico que permitiera comprender el proceso de constitución del sujeto político, determinado por la conformación de tres dimensiones: conocimiento de la realidad social, toma de posición y acción política; así mismo teniendo en cuenta las influencias personales, interpersonales, institucionales y socioculturales presentes en todo el proceso de indagación. Los resultados hacen referencia a las convergencias y divergencias encontradas en el discurso de las mujeres participantes, acerca de su constitución como sujetos políticos, lo cual permitió generar reflexiones sobre el por qué algunas personas ejercen acciones políticas y otras no.

Cabe señalar que se trae a colación esta investigación por dos razones, la primera es que resulta evidente que es mediante el discurso, la narrativa, establecer relaciones entre lo social y lo individual y viceversa. Y la segunda porque no solo las acciones políticas reflejan las divergencias entre sujetos o entre posiciones de sujetos, sino entre el conocimiento de la realidad del sujeto frente a lo que reflexivamente le convoca, para divergir o para converger.

Indagar acerca de la subjetividad política supone, según Jiménez (1991), analizar cómo un sistema de pensamiento se transforma en sistema de creencias, en ideología conformada por ideas que hacen parte del “sentido común” convirtiéndose en discursos que mantienen sistemas de dominación y exclusión. Así, des-ideologizar, consistiría en convertir lo privado en público, hacer visible lo interiorizado para comprender los sistemas que uniformizan y homogenizan, y todo aquello que destituyendo la subjetividad instituye un pensamiento único.

Un sujeto político puede ser comprendido como constituido por un conjunto de posiciones de sujeto –social, ético, estético- que nunca estarán totalmente cerrados en un sistema fijo de diferencias (Mouffe, 1999); sino construido por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente relación, sino movimiento constante, de allí la riqueza de hablar de la subjetividad como construcción en permanente cambio, y de no llegar a pensar al sujeto como un ser determinado y acabado.

Preguntar por la constitución del sujeto político como un conocimiento al servicio del desarrollo de la disciplina psicológica y desde el campo de la educación, tiene sin duda una razón de ser en el sentido de responder al misterio que entraña el complejo proceso humano de subjetivación. Sin embargo, la preocupación fundamental del estudio de Vargas (2.009) antes referenciado, no radicó exclusivamente en producir conocimiento, sino en que éste se encontrara contextualizado dentro de una problemática social. Y de plantear la reflexión acerca de la constitución de la subjetividad política en el curso de un proceso complejo de reflexión a partir de la vivencia, al cual Villareal (1994), Martín Baró (1991) y Freire (1994) llaman toma de conciencia o concienciación. Así, Larrosa y Martínez (2007) plantean:

Sólo un par de décadas atrás, en 1870 había sido presentada el acta de educación básica por W.E. Foster, durante la primera administración liberal de Gladstone. Su objetivo explícito era ampliar la educación para niños de clase obrera, «tapando los huecos» de la escolarización que ya ofrecían ciertas comunidades religiosas. En ese momento las instituciones educativas eran administradas por juntas escolares elegidas localmente, las cuales por primera vez tenían poder para recaudar un tanto por ciento en concepto de educación, y de esta manera las escuelas comunitarias introdujeron en Inglaterra la educación obligatoria estatal y universal, su llamado

«abrir claros» en zonas aparentemente impermeables no hacía referencia solamente al sentido físico, sino llevar iluminación moral a la oscuridad del proletariado (Pág. 395).

Lo más importante del texto citado es afirmar que la producción de subjetividad puede ser posible considerando la enseñanza escolar, lo que significa romper radicalmente con la idea de que la educación se interesa por el natural desarrollo intelectual del niño. Puesto que, lo que también se busca es formar sujetos que reconfiguren lo político y la política y contribuyan a otro orden social, económico y cultural, en donde el reconocimiento del Otro sea lo privilegiado.

La naturaleza del niño y la niña, es por sí misma una norma definida por disciplinas como la psicología e impuesta mediante técnicas pedagógicas. La escuela no socializa al sujeto en el sentido de ver ciertos mitos, valores y actitudes en su más o menos receptiva conciencia, más bien ayuda a asegurar estructuras inconscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones y también les permite reconocerse a sí mismos como sujetos ideológicamente dirigidos (Larrosa J., Martínez J., 2007. Pág.406).

La investigación de Sassi V. y Stasevicius M. (2006) tuvo como objetivo comprender los rasgos de inscripción subjetiva de los adolescentes en la escuela actual, parte del supuesto que la realidad desde la cual se recorta nuestro objeto de conocimiento, es complejo y de una metodología de trabajo de tipo cualitativo, donde la fase de análisis de la información empírica no está concebida como una instancia separada que viene después de la recolección de los datos, sino que enfatiza un proceso en espiral de ida y vuelta que combina obtención y análisis de la información (Sirvent, 1999).

La institución educativa viene a cumplir una doble finalidad, una individual en cuanto a la producción de una subjetividad ciudadana, signada por el discurso de la igualdad y otra social en

tanto constructora de un orden social. Por otra parte, las particulares condiciones socio-históricas actuales, diversidad de pautas y rasgos sociales y culturales, incremento de la pobreza y la exclusión, violencia y malestar, entre otras, encierran nuevos desafíos a la educación del presente y del futuro. Este contexto nos lleva a repensar y replantear la función de la escuela actual en la constitución de la subjetividad (Sassi V., Stasevicius M., 2006).

El autor señala que Aulagnier otorga al conjunto social un estatuto constitutivo para el sujeto. Esto no significa postular la influencia o el modo en que lo social se manifiesta de manera particular, sino que esta inscripción de lo social forma parte indisoluble y estructurante de cada subjetividad. Desde esta visión, el sujeto puede constituirse sólo a partir de aquello que lo social inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. En este sentido la subjetividad es constituyente de la objetividad y se funda a sí misma en relación con las características y límites que dicha objetividad le produce (Schlemenson, 1998). Podría sostenerse, entonces, que el sujeto va produciéndose en la medida en que organiza sus experiencias dentro de redes de experiencias; no puede ser externo a la estructura social ni acomodarse a la misma sino que se construyen recíprocamente. Por otra parte, la estructura cambia permanentemente y nunca se completa, lo que mantiene a este proceso en un dinamismo constante (Sassi V., Stasevicius M., 2006).

Actualmente, la reflexividad constituye el objeto, de objetividad, definible en su relación con el sujeto (Ibáñez, 1991). Es considerado un sistema que está constituido por la interferencia recíproca entre la actividad del sistema objeto y la actividad objetivadora del sujeto. Entender la realidad como construcción intersubjetiva de sujetos sociales en sus diferentes manifestaciones, como ámbito de prácticas posibles, de opciones cuyos contenidos se materializan en prácticas constructoras de realidades, es reconocer la subjetividad individual y social como constituyentes en de relaciones entre sujeto y contexto social - natural y en el marco de su actividad cotidiana. La cual

apunta a la articulación entre la subjetividad y la práctica educativa a través del comportamiento y expresión del individuo en una situación social, así: la dimensión comportamental social, expresada en los “regímenes colectivos de prácticas propios de los patrones de interacción social” -que podríamos decir que se expresan en los estilos de relación, en pautas y normas, a través de estrategias de acción, tradiciones y otras manifestaciones-, es “acompañada” por expresiones subjetivas en el plano de los sentimientos y pensamientos que forman las configuraciones de la subjetividad individual y social (González, 2002. Pág. 252).

De allí que sea fundamental reconocer la subjetividad como una construcción histórico-cultural, en el que todo proceso vivido como externo en la relación con los otros, se internaliza desde la construcción del sentido que cada sujeto construye a partir de las vivencias significativas que emergen de la relación permanente de éste con sus experiencias. Como lo señala González (2002) al afirmar que los patrones de interacción social de la vida cotidiana resultan tanto más complejos, múltiples y variados en cuanto se articulan con los diferentes espacios de la cotidianidad donde se conforman los procesos de la subjetividad social, considerada ésta como un complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios de la vida social en donde se articulan elementos de sentido procedentes de otros espacios.

La relación entre las prácticas cotidianas y la subjetividad producida concomitantemente se construye a partir de las dimensiones de esas prácticas que generan los sentidos de la actividad educativa y por tanto social. En este sentido, la relación entre la subjetividad y la configuración subjetiva de las realidades del sujeto, son elementos constitutivos de una educación que puede favorecer la constitución de actores sociales, vinculados desde sus propuestas, experiencias, proyectos y programas educativos y para que puedan contribuir a la afectación de las estructuras

cognitivas, valorativas y simbólicas tanto de ellos mismos, como de las estructuras de la sociedad y por consiguiente de su modelo educativo (Torres, 2000).

Ya sea que la educación busque fomentar procesos de participación social o de organizaciones, fortalecer movimientos sociales o hacer de los sectores subalternos sujetos históricos en el ámbito de la educación debe primar la esfera subjetiva de individuos y colectivos sociales, puesto que la realidad, las relaciones y acciones de los sujetos no se ven hoy como realidades dadas, sino como construcciones sociales, históricas e intersubjetivas, las cuales son percibidas como objetivas mediante los procesos de internalización, socialización cultural y por el mismo lenguaje que nos hace humanos (Torres, 2000).

También Guattari (1996), define la subjetividad como el conjunto de condiciones por las que instancias individuales o colectivas sean capaces de emerger como territorio existencial, en adyacencia y relación con una alteridad. Por otro lado, Boaventura de Sousa (1994) destaca la subjetividad como un espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural.

Se reconoce con lo anterior que diversos autores reivindican la categoría de subjetividad por encontrarla más amplia y de mayor potencial analítico y emancipatorio que otras como conciencia, ciudadanía o democracia, de allí que éste proyecto de investigación reconozca la fuerza que tiene en el contexto educativo y pretenda la visibilización de los procesos de reflexividad presente en las practicas educativas que configuran subjetividades políticas.

Por otra parte, la categoría de subjetividad social se encuentra estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido y de pertenencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo,

conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida (González, 2002).

En este sentido, la práctica educativa es un proceso inter y subjetivo, reflexivo, comunicativo y por tanto productor de sentido en donde entran en juego saberes, creencias, valores, representaciones e imaginarios que son recreados y transformados en interacción entre educadores y educandos, ya sea en contextos escolarizados formales o no formales.

Es posible entonces concluir que el problema que abordó mediante esta investigación tuvo en cuenta: el llamado que se le hace actualmente a la escuela para configurar por medio de la educación nuevos sujetos y subjetividades políticas, mediante prácticas educativas diferentes; que la relación existente entre poder y subjetividad en tanto subjetivación del poder como fuerzas y regulaciones externas al sujeto que lo configuran inevitablemente pero que le permiten al mismo imponerse nuevas opciones de cuidado de sí, existen y deben ser replanteadas; que el reconocimiento y la reflexión del sujeto como ser histórico y político puede hacer de él mismo un sujeto de transformación, emprendiendo cambios en sus prácticas políticas; y que la reflexión sobre la reflexión de la acción social, política, ética y estética le permite a educadores y educandos, configurar-se otras subjetividades políticas para nuevos ejercicios políticos.

Así mismo, el estudio de la subjetividad desde una conceptualización histórica cultural permite reconocerla como categoría ontológica en tanto: que el estudio de la subjetividad se hace mediante la comprensión de los sentidos subjetivos que emergen en las narrativas del sujeto; que la subjetividad cambia y se modifica, no es estática; que la subjetividad expresa la vida cotidiana del sujeto y la emocionalidad puesta en las prácticas sociales y educativas las cuales denotan el sentido subjetivo que allí se genera; y que la subjetividad permite en tanto proceso de reflexividad, emprender nuevas acciones para la formación de los sujetos en contextos educativos.

Por último, que la pertinencia social de la formación de sujetos y subjetividades políticas es un asunto de toma de conciencia, que tiene importancia para la disciplina psicológica puesta en el campo de la educación. Toma de conciencia que se hace a través del discurso de Otros y que la escuela puede así asumir una posición constitutiva de subjetividades.

Con todo lo anterior la presente investigación se plantea el abordaje del problema de la configuración de la subjetividad política en escenarios educativos.

1.2. Problema de investigación

¿Cuáles son los procesos de reflexividad para la configuración de subjetividades políticas de algunos actores educativos de la Universidad Tecnológica de Pereira?

1.3. Objetivos

Objetivo general

- Develar los procesos de reflexividad como configuradores de subjetividades políticas, a partir de los sentidos subjetivos de una estudiante, un docente y una administrativa de la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2011.

Objetivos específicos

- Reconocer las tramas de sentido que emergen de los procesos de reflexividad que configuran las subjetividades políticas de una estudiante, un docente y una administrativa de la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2011.

- Identificar los sentidos subjetivos políticos específico que emergen de los procesos de reflexividad de los sujetos enunciados previamente y en la temporalidad expuesta.

1.4. Justificación

Se realiza a continuación una reflexión en torno a la utilidad de la presente investigación, el interés que la motiva y la novedad de la misma, direccionada por un prisma de pertinencia socio-político en contextos educativos, para plantear conocimientos en torno a las prácticas educativas, los procesos de reflexividad y especialmente la configuración de subjetividades políticas en la educación actual.

La formación de sujetos políticos que es lo que convoca a la Escuela, es un llamado que constituye en la actualidad un horizonte desde el cual es pertinente invitar a la reflexión a otras disciplinas sociales que aporten a la comprensión del sujeto que se está formando y que están formando los centros educativos de hoy, así mismo a pensar sobre los procesos de configuración de la subjetividad y a la construcción de prácticas educativas que aporten a la configuración de sujetos y subjetividades políticas en escenarios educativos de gran complejidad.

El ejercicio reflexivo y consciente de ser ciudadano en los tiempos que hoy, requiere de sujetos en tanto agentes sociales que puedan poner de manifiesto los múltiples despliegues que desde su subjetividad son necesarios para un posicionamiento de su ser ético, político y estético, para reconocer lo político y otras formas de hacer lo político, que en la perspectiva del reconocimiento del Otro es lo que viene a fundar una propuesta de investigación que indague sobre las prácticas educativas que configuran subjetividades políticas desde procesos de reflexividad.

La necesaria generación de conocimiento acerca de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en donde se generan o reproducen prácticas entre actores educativos, desde una mirada diferente del aula de clase fuera de un salón, permite crear vínculos que potencian otras formas de concebir: la formación en escenarios educativos formales y no formales; la incidencia de la discusión sobre las prácticas educativas desde una mirada de la subjetividad no como contraposición de la objetividad sino como complemento para el reconocimiento de la totalidad; los aportes de los estudios de la subjetividad política en la cualificación de las prácticas pedagógicas; la singularidad de los sujetos que crean sentidos permanentemente; y el reconocimiento de la educación como condición de posibilidad para la transformación de las prácticas educativas.

En este sentido, construir conocimiento en torno a la subjetividad resulta pertinente, ya que las conclusiones emergentes sobre el problema de los procesos de reflexividad que configuran la subjetividad política, aportará a la discusión sobre lo pedagógico, así como a la reflexión sobre la formación para el ejercicio ciudadano. Cuestiones de suma importancia para consolidar propuestas alternativas e innovadoras de formación democrática y el reconocimiento de la educación como condición de posibilidad para la resignificación de las prácticas culturales actuales que posibiliten a futuro el cambio y la transformación social.

El interés por indagar sobre la subjetividad política permite desentrañar las condiciones sociales y políticas en donde se sitúan las prácticas educativas con respecto de los actores de una institución, accediendo a los sentidos que entranan la reflexividad ligada a la acción colectiva y visibilizar la potencia que ésta tiene como categoría de análisis de lo político, lo ético, lo estético en lo educativo.

Es la reflexividad del sujeto, un elemento de gran pertinencia para hablar de la subjetividad política, siendo una manera diferente de contemplar la subjetividad en la Escuela.

Por último, se puede decir que lo principal de esta investigación es aportar a la discusión que actualmente se hace sobre el papel de la educación para la constitución de sujetos y la configuración de subjetividades, reconociendo la subjetividad como categoría ontológica de potencia analítica y emancipatoria, para comprender al aprendiz en mundos y realidades alternativas.

1.5. Método

Se expone en primer lugar la génesis del proyecto se presenta y que nació de un cuestionamiento personal que se ha estructurado con el paso del tiempo y se fortaleció es la interacción continua con jóvenes en espacios educativos.

Otro catalizador de la propuesta, fue el papel desarrollado en el Comité de Apoyo al Bienestar (CAB), en donde era necesario auscultar en las peticiones de los miembros de éste para hacer eco de las mismas e intentar desde una instancia de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) ofrecer posibles soluciones. Muchas de las reflexiones de los educadores confluían en una pregunta sobre cómo hacer una práctica que propiciara en los educandos pensarse en la cotidianidad y con otros, lo que a su vez hacía posible reconocer dos asuntos, uno, que la reflexión que hacían los docentes sobre la responsabilidad de ellos en la educación de ciudadanos era recurrente y motivadora y dos, que las múltiples interacciones subjetivas que entre ambos actores se traman, son los que permiten cuestionar el contexto y emprender las acciones necesarias para el cambio y la transformación social.

Sin embargo era una tarea titánica, tanto la que ellos hacían cotidianamente en sus aulas de clase, como la que yo me recreaba al cuestionar ambos asuntos, puesto que mucho de esto desembocaría en la reestructuración de los currículos y las estructuras de poder que tiene la misma institución. Posteriormente, con el ingreso de la Maestría en Educación pude hacer consciente que el fin último

de la educación es la formación de sujetos que puedan transformar sus condiciones y sus contextos.

Fue así como la idea de encaminar un estudio para comprender la configuración de subjetividad política en escenarios educativos fue estructurándose. No sólo era analizar los procesos de reflexión que se desarrollaban en el aula de clase sino aportar desde las prácticas de los actores a la discusión sobre la formación de la nueva ciudadanía. Develando los procesos que configuran subjetividades políticas. Siendo necesario el reconocimiento de los actores educativos que interactúan desde los estamentos para generar escenarios de configuración. Es por ello que se estableció que se tendría un sujeto por cada estamento, un docente (D), un estudiante tutor (ET) y un administrativo (AB) de la Vicerrectoría de Responsabilidad social y Bienestar Universitario (VRSBU) que desarrolla actividades de formación integral.

El enfoque metodológico que se asumió en este proyecto fue comprensivo, enmarcado desde la epistemología cualitativa en una perspectiva constructivo-interpretativa la cual según González (2007) concibe que el conocimiento es una producción constructivista- interpretativa, que no representa una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico; así mismo que la interpretación es un proceso en el cual, el investigador integra, reconstruye y representa diversos indicadores producidos durante la investigación, los cuales no tendrían ningún sentido si fueran tomados de una forma aislada como constataciones empíricas; y que el sujeto, en tanto sujeto, produce ideas a lo largo de la investigación en un proceso permanente, logrando momentos de integración y continuidad dentro de su propio pensamiento sin referentes identificables en el momento empírico (este nivel teórico de la producción científica ha sido prácticamente ignorado dentro de la epistemología positivista).

Al respecto es necesario afirmar que:

- Se presenta un carácter interactivo en el proceso de producción del conocimiento, lo interactivo es una dimensión crucial del proceso mismo de producción de conocimientos, en el estudio de los fenómenos humanos. Este carácter reivindica la importancia del contexto.
- Se destaca la significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento. La singularidad en la investigación de la subjetividad implica una importante significación cualitativa, que impide identificarla con el concepto de individualidad. La singularidad se constituye como realidad diferenciada en la historia de la constitución del individuo. (González, 1997).

El carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, se pretende hacer énfasis precisamente en que es el conocimiento una construcción, por demás humana, que no está dado y listo para ser conocido sino que requiere de procesos idóneos para construirlo. Por ello, hacer referencia a la significación de la información, sugiere una postura particular de concebir la investigación y su método y resultados, en cuenta a que, lo que confiere el carácter cualitativo no es el tipo de instrumentos que se usan sino los procesos por medio de los cuales se produce conocimiento.

La reivindicación epistemológica de la significación de lo singular en la construcción de conocimiento represente en realidad una opción epistemológica diferente que permite comprender la investigación cualitativa como un proceso de construcción altamente dinámico, donde las hipótesis del investigador están asociadas a un modelo teórico que mantiene una constante tensión con el momento empírico y cuya legitimidad está en la capacidad del molde para ampliar sus alternativas de inteligibilidad sobre lo estudiado y su permanente profundización en la comprensión de la realidad estudiada como sistema. (González, 2002. Pág. 13).

En este sentido, la epistemología cualitativa que este proyecto retomó para producir conocimiento respecto a los procesos de reflexividad que configuran subjetividades políticas, se caracterizó por defender el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento. Esto es, comprenderlo como una producción y no como aprehensión lineal de una realidad que se descubre por sí misma. De esto se abstrae que el objetivo general pretenda precisamente develar una realidad particular a partir de la producción de conocimiento.

Una segunda característica es que legitima lo singular como instancia de producción de conocimiento científico, lo cual implica dar a lo teórico un papel relevante en la investigación a la vez que se sume el proceso investigativo como una producción teórica en sí misma. Así, “la producción teórica tiene diferentes niveles, pero lo que la caracteriza es una producción intelectual sistemática que permite organizar de diferentes formas el material empírico y que integra las ideas de los investigadores como parte esencial del conocimiento en elaboración” (González, 2002. Pág. 8).

Y un tercer atributo de la epistemología cualitativa es la de comprender que la investigación en las ciencias antropológicas es un proceso de comunicación, en el que el sujeto se encuentra de forma permanente en relaciones de comunicación con los distintos espacios en los que vive. El énfasis en la comunicación como principio epistemológico está centrado en que una gran parte de los problemas sociales y humanos, de forma general, se expresan, ya sea de forma directa o indirecta, en la comunicación de las personas (González, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, la estrategia metodológica del proyecto se desarrolló en tres momentos y sus respectivas fases, los cuales se encuentran discriminados unos de otros. Lo que no significó que se convirtieran en momentos aislados sino que constituyen un mismo proceso de producción de conocimiento. A continuación se narra lo realizado.

Momento 1 *Delimitación, Recolección y análisis de la información*

Fase 1: Delimitación del área de Investigación

Con la finalidad de delimitar el área de la investigación fue necesario determinar como puerta de entrada para la visibilización de los procesos de configuración de la subjetividad política, los procesos de reflexividad que acontecen entre actores educativos. Ya que serían estos los que darían cuenta de la subjetividad desplegada en política. Siendo los que encaminan al sujeto como hacedor del mundo y no sólo como aquel que se forma con conocimientos disciplinares.

La pregunta por los procesos de reflexividad y la configuración de subjetividades, se pudo pensar como un cuestionamiento acerca del enseñar y aprender ligados a las maneras de habitar el mundo. Cuestionamiento que nutrió la discusión sobre la subjetividad política en escenarios educativos.

Es así como se dio fuerza a una discusión sobre aquello que propicia procesos de reflexividad en torno a lo público desde lo educativo. Fue así que se construyeron preguntas sobre las intencionalidades de la institución, el quehacer del educador, la construcción de acuerdos, las actividades para la reflexión entre otras, todos esto con el fin de motivar un diálogo que permitiera el despliegue de sentidos para develar a partir de ellos las tramas acerca de los procesos de configuración de la subjetividad política.

Se estableció que, respecto a lo teórico las categorías centrales de la investigación serían reflexividad y subjetividad política, y a lo metodológico que para develar los procesos de reflexividad como configuradores de subjetividades políticas era necesario tener como voces participantes a actores educativos de la institución (UTP) desde sus tres estamentos (estudiantil-docente-administrativos). Ya que era necesario establecer que no solo la educación y la formación

se da en una sola vía: docente-estudiante, sino que el educador puede ser también el par o el administrativo, y que por tanto el educando puede también ser cualquiera de estos.

Fase 2: Selección de actores educativos

Posterior a reconocer la necesidad de tener las voces de los tres estamentos en el proceso de investigación, se pasó a seleccionar aquellos que serían entrevistados.

Inicialmente se determinó que se podría efectuar un acercamiento con un grupo de estudiantes y su profesor, para que posteriormente a este grupo se pudiera insertar la persona del estamento administrativo. Esto fue pensado con mayor detenimiento pues traería dificultades posteriores dado que el grupo previamente constituido debía modificar su dinámica frente a la persona “extraña” que sería parte de este. Y por lo tanto esta opción no fue desarrollada.

A medida que se profundizaba conceptualmente en la categorías de las investigación y se estructuraba el estado del arte, se sintió la necesidad de articular al proceso investigativo las actividades laborales y académicas de quien desarrollaba la investigación, siendo coherente con la postura de Morín (2002) al concebir la investigación y la formación como desarrollo de la vida misma. En este sentido, la investigación se insertaba especialmente con aquellos escenarios en donde la pregunta por la formación de ciudadanos críticos era contundente y permitió el reconocimiento de las voces clave para la investigación.

Uno de los escenarios en donde se tenía injerencia correspondía a la asignatura Acompañamiento Tutorial 1 (ACT1) en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UTP, en donde se direccionaba el componente de Habilidades para la Vida, Por lo tanto el primer grupo que permitió el reconocimiento de una Estudiante para ser entrevistadas fue el grupo de estudiantes de primer semestre del programa mencionado en el semestre 2010-02.

Otro escenario en donde se participaba era el Comité de Apoyo al Bienestar (CAB) conformado por un docente delegado por programa académico y que se reunía mensualmente para diseñar y desarrollar estrategias de formación dirigidas a impactar problemáticas de los y las estudiantes de la UTP. Fue allí de donde se seleccionó a una persona del estamento docente para ser entrevistada. Y por último, como funcionaria de la UTP de la VRSBU y parte del equipo de profesionales de las Ciencias Humanas y Sociales, realizaba intervención educativa a la población estudiantil curricular y extracurricularmente a los programas académicos, se debía reconocer una persona de este estamento para ser entrevistada. A partir de estos tres grupos en donde se tenía acción, fue posible elegir las personas de los estamentos para entrevistarlas, todas ellas preocupadas por la formación integral.

Es necesario mencionar que lo importante no era trabajar con los grupos en su totalidad sino reconocer en cada grupo la singularidad de un sujeto por estamento, por lo cual se le solicitó a una estudiante, a un docente del grupo de delegados y a una administrativa de bienestar que participaran con su voz en el proceso investigativo de acuerdo a algunos criterios.

Para el caso de la Estudiante Tutor (ET) del programa de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la UTP, fue escogida teniendo en cuenta que: ha acompañado el componente de Habilidades para la Vida por dos semestres consecutivos; era tutora par del componente señalado de formación para la vida en donde se desarrollan temáticas para el auto-cuidado, la toma de decisiones, la asertividad y el aprendizaje autónomo; y era también tutora académica del programa de la licenciatura por tres años de diversas asignaturas; así mismo se había caracterizado por ser representante estudiantil obteniendo el reconocimiento por parte de sus pares como tal.

Para el caso de educador seleccionado del grupo de docentes delegados, fue reconocido un Docente (D) del programa de Licenciatura en Música de la UTP debido a que: ha sido miembro

permanente del CAB desde su reactivación en el año 2008; se ha caracterizado por evaluar, discutir, proponer, reflexionar y trabajar de manera conjunta con los demás docentes del programa y equipo coordinador del CAB en estrategias formativas; ha sido quien ha hecho más evidente una posición cuestionadora respecto al papel del educador y la educación de la UTP en la constitución de sujetos políticos y ciudadanos; y ha sido representante de los docentes en diversos escenarios y cuenta con el respaldo de sus colegas para ello.

Y finalmente, para el caso la persona del estamento administrativo, se seleccionó a la profesional en Medicina del área de Salud Integral de la VRSBU puesto que: es quien lidera la estrategia de educación para la vida en la UTP; es quien coordina el desarrollo de la estrategia de Habilidades para la Vida en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil; ha direccionado el CAB desde sus inicios en 2003 y su posterior reactivación en 2008; ha sido representante de los trabajadores en diversos escenarios y cuenta con el reconocimiento y respaldo de sus colegas, incluidos docentes y estudiantes para desarrollar acciones de formación integral en al UTP.

Es fundamental aclarar que la investigadora hizo parte activa de los grupos mencionados, lo que no constituyo sesgo sino una oportunidad para comprender y profundidad en los procesos de formación por más de un año, no siendo externa sino parte de la cotidianidad de los grupos. De esta manera, no se concibe como una desventaja hacia el proceso de investigación ni mucho menos una falta de objetividad, sino como implicación subjetiva que enriquece las fases de construcción de instrumentos y producción de conocimiento.

Fase 3: Construcción de instrumentos

Posterior al reconocimiento de las personas por estamento que participarían con su voz en la investigación, se consolidó la fase de construcción de los instrumentos. Aclarando que el hacer parte de la cotidianidad de las personas implicadas ET-D-AB, permitía una mejor aproximación a

sus realidades y por consiguiente a la dinámica conversacional que se buscaba a partir de preguntas orientadoras para hacer posible el despliegue de la subjetividad.

Para propiciar la emergencia de unidades de sentido para ser exploradas se hizo uso de la técnica de la entrevista, realizando una por cada persona.

Para la construcción del instrumento Entrevista semi-estructura de tres tópicos (ver apéndice), se tuvieron en cuenta por una parte los aportes metodológicos de estudio de la subjetividad propuestos por González (2007) y por otra parte las categorías conceptuales de la investigación: procesos de reflexividad y subjetividad política y prácticas educativas. Respecto a cada tópico se construyeron 10 preguntas.

En el tópico práctica educativa se indagaba sobre las actividades que realizaba cada uno de ellos para motivar la participación de sus educandos y el posicionamiento de estos con respecto a su comunidad y la sociedad. En el tópico procesos de reflexividad cada uno de ellos debía narrar situaciones específicas de sus educandos, las maneras como los guiaban para pensar en sus cotidianidades y las acciones políticas que podrían llegar a hacer como futuros ciudadanos, así mismo se les pedía que narraran aspectos sobre el desarrollo de sus clases, asesorías o talleres. Con esto se buscó que cada uno de ellos conjeturara sobre su impacto en la formación de los educandos.

Y el último tópico subjetividad política que indagó por el papel de la institución en la formación de la ciudadanía, en rol de ellos en las decisiones de la institución, su involucramiento en la vida pública de la institución y los aspectos que ellos consideraban debían cambiarse para constituir un sujeto para la sociedad actual.

Posterior a la construcción de este instrumento, se validó desde la consulta a un experto, en este caso al asesor de la investigación, quien ha trasegado en el estudio de la subjetividad política. Y a una prueba piloto realizada a una profesional del grupo de la VRSBU antes señalado. Esta

validación permitió realizar algunos ajustes en preguntas y proceder a contactar a las personas que serían entrevistadas.

Fue necesario construir dos matrices de análisis de información, las cuales debían ayudar a la organización de los sentidos recogidos con las entrevistas y a su posterior significación, teniendo en cuenta especialmente la propuesta metodológica de González (2007), en donde establece la necesidad de reconocer de la información los trechos, núcleos e indicadores de sentido. Se consideró así una primera matriz para identificar los núcleos e indicadores de sentido, llamada matriz de análisis inicial. La cual tiene dos columnas, una para consignar los trechos de sentido y una segunda para desarrollar los núcleos e indicadores.

En este instrumento se consignaban los trechos de sentido extraídos de la información de las personas entrevistadas, leyendo en ellas todo aquello que hiciera referencia a los procesos de reflexividad, los sentidos subjetivos políticos y los procesos de configuración de la subjetividad política.

Y una segunda matriz llamada *matriz de análisis de contenido*, que fue construida para identificar los trechos de sentido. Con tres columnas, una primera para los trechos de sentidos, una segunda para los núcleos de sentidos y una tercera para los indicadores de sentido. Esta matriz fue producto de la necesidad de no sólo reconocer los trechos de sentido como lo plantea González sino de identificar las tramas que de ellos emergen, cumpliendo así con el objetivo general de la investigación.

La construcción de estos instrumentos no se encuentran explícitos en la propuesta de González, sino que nacen de la creatividad del investigador, de las particularidades de la información recogida, del contexto de producción de sentidos, de la necesidad de organizar la información y del poco

camino recorrido en comparación con el autor citado, que hace que se construyan instrumentos para aprehender el sentido contenido en las palabras de maneras más explícitas.

Fase 4: Realización de entrevistas

Teniendo los instrumentos contruidos y validados se realizó el contacto previo con cada una de las personas que serian entrevistadas. En este primer contacto se les explicó acerca de la investigación y sus alcances y se determinó con cada uno de ellos un encuentro formal para realizar la entrevista previo diligenciamiento del consentimiento informado. Se logró así la vinculación formal de los actores al proceso de indagación.

La primera persona entrevistada fue la ET, la cual asistió a la dependencia en donde labora la investigadora (VRSBU). Allí se procedió a buscar un lugar adecuado que estuviera exento de ruido y distracción, siendo uno de los consultorios de psicología el espacio idóneo para realizar la entrevista. Cada una se sentó frente a la otra, allí se le explicó lo que se estaba realizando, los intereses que perseguía la conversación, los alcances de la investigación y se le preguntó si estaba de acuerdo a que fuera grabada y utilizada dicha información para fines académicos. Se firmó el consentimiento informado y se encendió la grabadora.

Paso seguido se pasó a formular las preguntas a manera de diálogo, con replica constante de parte y parte, ya que la dinámica conversacional como forma de producción de sentidos (González, 2007) se da en el diálogo. A medida que se continuaba con la conversación y se hacían las preguntas se presentaron momentos en donde la ET se anticipaba con sus narraciones a las preguntas subsiguientes, lo que resultó significativo y permitió nuevamente una validación del mismo instrumento. Al terminar la entrevista, la ET manifestó haberse sentido a gusto con las preguntas señalando que el tiempo de duración le había parecido corto. Se le agradeció por su participación. Y La entrevista fue recuperada en CD y posteriormente transcrita.

Al cabo de dos días, se hizo el acercamiento formal a la AB desarrollando la entrevista en su oficina, uno de los consultorios médicos del edificio de la VRSBU. Se procedió a contarle acerca de la investigación, el interés y los alcances de la misma y a indagar acerca de su aprobación para ser entrevistada y grabada para fines académicos. Se firmó el consentimiento informado y se realizaron las preguntas.

Con la AB la dinámica fue diferente a la de la ET, puesto que las preguntas fueron realizadas una a una sin anticipación de respuesta por parte de ésta. Algunos ejemplos que comentaba en respuesta a las preguntas fueron concisos pero enfáticos. Y al terminar la entrevista y apagar la grabadora, se le agradeció por su participación, se recuperó en CD y fue transcrita.

Igual sucedió con la entrevista al D se le llamó telefónicamente horas antes para confirmar la realización de la entrevista. La cual se llevó a cabo en su cubículo ubicado en el edificio de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades. Se le expusieron los intereses, motivaciones y alcances de la investigación y se le preguntó si estaba de acuerdo con la grabación de la entrevista, se firmó el consentimiento informado y encendió la grabadora para dar inicio formal a la entrevista.

Una a una las preguntas fueron enunciadas, propiciando un diálogo alrededor de los tópicos. El D narró situaciones cotidianas que fueron analizadas posteriormente en las matrices. Al terminar la entrevista se agradeció por su participación, recuperó la información en CD y se transcribió.

Momento 2 Significación de la información

Fase 1: Desarrollo de Indicadores y núcleos de sentido

Con la información de las entrevistas transcritas, se procedió a hacer uso de la matriz de análisis inicial, la cual permitió la organización de los trechos de sentido y la posterior identificación de los indicadores y núcleos para su desarrollo.

La construcción y desarrollo de los indicadores condujo a la conceptualización de la información que fue recogida procesualmente, la cual requirió:

- La triangulación permanente de la información para la producción de sentidos: no solo se tuvo en cuenta la información que emergía de las entrevistas, ya que como proceso la relación establecida desde el inicio de la investigación con las personas entrevistadas también hace parte de la construcción de sentido que hace el investigador de la información que se recoge mediante el uso de instrumentos. Así mismo esta debe relacionarse con los referentes conceptuales y el estado del arte acerca de la subjetividad y a las consideraciones analíticas construidas por el investigador en el justo momento de la recolección. Todo esto constituye una puesta en escena de múltiples interpretaciones que enriquecen la producción de sentidos.
- El uso consciente de la información para el reconocimiento de indicadores que dan sentido a las categorías teóricas: las categorías teóricas son la bitácora que marca el curso del investigador entre la información y son las que ofrecen el sentido para reconocer en ésta aquello que es pertinente y fundamental para la interpretación, logrando así alcanzar los objetivos planteados.
- Y el reconocimiento de la necesidad de profundización para consolidar trechos de sentido a través de la unión de los núcleos: la procesualidad vivida que permite articular lo particular y lo general en un todo, marca la ruta de profundización que debe estar ligar los indicadores a los núcleos y los núcleos a los trechos de sentido, garantizando con ello el develamiento de los procesos de configuración de la subjetividad política.

A medida que los trechos de sentido se organizaban en la matriz de análisis inicial, simultáneamente se interpretaba la información y se significaba a la luz del referente teórico, sin embargo a medida

que se profundizaba se hacía evidente la necesidad de consultar otros conceptos y autores para releer la información emergente e interpretarla conforme se hacía explícita.

La construcción de los núcleos fue dándose a medida que los indicadores se desarrollaban, se interpretaba la información y se construían otros nuevos, variando algunas veces sus nombres y siendo más específicos conforme se avanzaba.

Un ejemplo de esto es la construcción y desarrollo de los núcleos 4 y 5 en donde a medida que se desarrollaban los núcleos se hizo evidente la necesidad de construir otros núcleos que dieran cuenta de la información emergente. De esta manera se finalizó la construcción de indicadores y se consolidaron cinco núcleos, a saber: 1 *Transversalización de lo humano en los temas académicos*; 2 *Reconocimiento del Otro como sujeto*; 3 *La construcción de sentido mediado por el Otro*; 4 *Reflexionar sobre la realidad permite el despliegue de la subjetividad* y 5 *La educación como pregunta por la existencia del sujeto*.

Un apartado de la entrevista a la ET puede explicitar este proceso.

Tabla 1 Aparte de matriz de análisis de contenido

¿Una actividad de reflexión? mmm. Pues yo parto del para que me sirve algo. Les llevo una actividad práctica. Algo para hacer entre todos. ¿Y para que me sirven estas cosas en la vida real? Porque si uno sabe para qué sirve algo afuera, le encuentra el sentido, ponen más de su parte y le encuentran sentido a partir de sus necesidades, de su realidad.	Núcleo 4: Reflexionar sobre la realidad permite el despliegue de la subjetividad - Pensarse como sujeto
Caso Laura: mirar los gustos de ella y a partir de allí desarrollar los temas con ella. Yo busco en las temáticas sus relaciones con lo de afuera. Desde el hacer y para que me sirve. Y desde la necesidad de ellos siempre.	

<p>Por ejemplo cuando trabajamos sobre la historia, en políticas de infancia yo le digo que todos debemos saber de historia porque todos somos historia. Todos tenemos un pasado.</p> <p>Y qué hago para que sea llamativo. Buscar actividades como videos, sonidos y que no sea lineal la clase.</p>	<p>- Reconocer el afuera y el adentro</p> <p>- Todos somos historia</p>
---	---

Como se muestra en la tabla anterior, se puede observar en la columna de trechos de sentido que la persona entrevistada referencia lo que hace y el sentido que persigue al planear una actividad, la cual está amarrada a una pregunta por el sentido que el educando construye en una realidad particular. Ahora bien, si se cuenta con esté trecho en bruto, y se triangula con el referente teórico, se construye un nuevo núcleo que permite aglutinar información similar, en cuanto a que se comparte un sentido, en este caso el reflexionar sobre la realidad permite el despliegue de la subjetividad.

A partir de las inferencias del investigador, que nacen de la triangulación, fue posible nombrar cada uno de los núcleos de sentido y reconocer en la información los indicadores que cobraban mayor relevancia en uno en particular y no en otro construido previamente.

Estas tres filas componen el núcleo construido, pero al centrar la mirada en cada una de ellas, se hacen explícitos los indicadores. Así, el indicador *Pensarse como sujeto* en palabras de la ET es “*si uno sabe para qué sirve algo afuera le encuentra el sentido*” y “*le encuentran sentido a partir de sus necesidades, de su realidad*”. El indicador *Reconocer el afuera y el adentro* en palabras de la ET es “*Yo busco en las temáticas sus relaciones con lo de afuera*” y “*Porque si uno sabe para qué sirve algo afuera le encuentra el sentido*”. Y el indicador *Todos somos historia* en palabras de la ET es “*Por ejemplo cuando trabajamos sobre la historia, en políticas de infancia yo le digo que todos debemos saber de historia porque todos somos historia. Todos tenemos un pasado*”.

Frente a esto, la construcción de indicadores y núcleos, si bien se hacen de manera diferenciada, todos hacen parte de un mismo fenómeno subjetivo, que se hace tangible en la medida que es posible, en procesualidad, reconocer lo significativo, lo que requiere de una interpretación más detallada, con la que se pueda identificar las categorías que dan respuestas a la pregunta que se dirige hacia los datos, proceso que es atravesado por la permanente triangulación, profundización y significación.

De esta manera, se agrupó la información en las categorías que correspondían a conceptos. Se desarrollaron también los indicadores y se agruparon en núcleos de sentido en donde se fueron estableciendo relaciones entre estos, mostrando las tramas que brotaban de la nueva información.

A la vez que surgían relaciones entre núcleos y se constituían las tramas, se prestó mayor interés a aquello que fuera repetitivo desde cada una de las voces de los actores, con el fin de consolidar interpretaciones susceptibles de utilizar en la fase de teorización con el fin de producir conocimiento acerca de los procesos de configuración de subjetividades políticas.

En la medida en que se hacían más específicos los indicadores, se establecían conceptos aglutinantes potentes para dar respuesta a la pregunta de investigación. Esta consideración se planteó habiendo considerado que: el concepto aglutinante debía dar cuenta de uno o más núcleos de sentido; condensar más de dos indicadores de sentido con su relación; y posibilitar una reflexión teórica que diera cuenta del fenómeno de la subjetividad.

De la misma manera como se iban estableciendo las tramas entre indicadores y núcleos, se conceptualizaban estas y se construían conceptos aglutinantes para nombrarlas, aunque fue un proceso lento, y en donde la interpretación y la construcción de los indicadores, núcleos y tramas de sentido no era fácil, fue significativamente creativo para el investigador significar la información de esta manera, pues requirió de habilidades no sólo académicas sino personales, para lograr la

identificación de las emocionalidades que se encontraban atadas a las respuestas de las voces participantes, así como de los sentidos subjetivos puestos en ellas, para posteriormente capturarlas y constituir con ellas un entramado de significaciones tal que permitiera producir conocimiento alrededor de la subjetividad política.

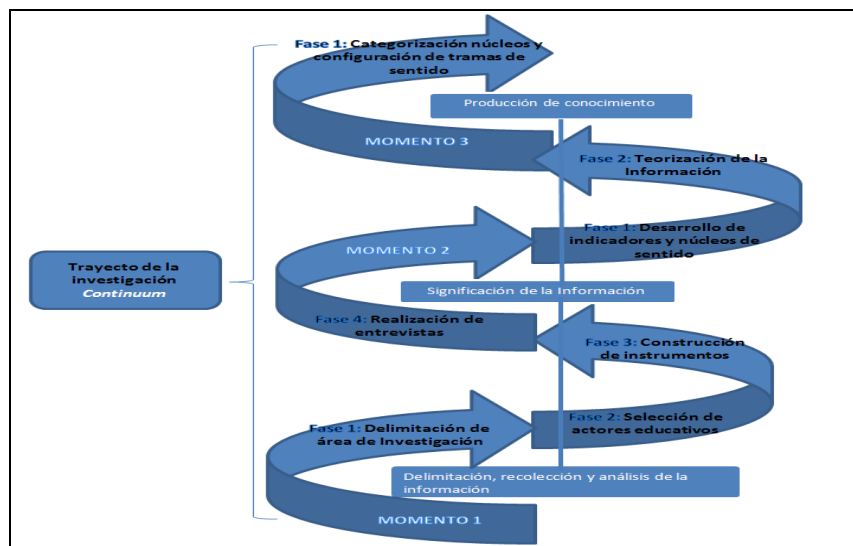
Se fue logrando una visión de las partes de las entrevistas, así como el todo que afloraba conforme se podía reorganizar la información, se construían conceptos a medida que se interpretaban los datos y se configuraban las tramas de sentido que potenciaban el análisis de los mismos momentos de la investigación. Estas interpretaciones permitieron traer al pensamiento los momentos vividos durante la conversación con los actores, recordando asuntos que aunque no quedaron registrados dentro de la matriz fueron importantes para el proyecto, como lo fueron los ejemplos usados por ellos, los gestos manifestados ante las preguntas, las interrupciones sucedidas y la posterior conversación luego de terminar la grabación en donde afloraban aspectos que el actor no quería que fueran registrados.

Se concibió así el proceso de indagación, significación y producción de conocimiento como permanente y los resultados obtenidos como momentos parciales que se integraron constantemente con nuevos interrogantes que abrieron nuevos caminos para la producción de sentidos. Por ello el proceso de aplicación de instrumentos, la significación de la información y la construcción de indicadores, núcleos y tramas de sentidos, así como su interpretación ha sido un *continuum*, que aunque diferenciado por fases formaron parte de un mismo proceso que ha implicado a los sujetos, la expresión de ellos frente a los instrumentos y la vinculación subjetiva para narrar sus experiencias.

A continuación se expone el esquema que puede explicitar mejor el trayecto del proceso investigativo, que por una parte demuestra que aunque el plan de análisis fue concebido con

anterioridad de manera intuitiva, fue necesario hacer camino y reestructurarlo, con el fin de señalar lo que realmente acontecía y reconocer que el camino no es un a priori sino que emergen en el andar; y por otra parte que aunque el proceso de investigación es diferenciado en momentos, éste se constituye en una espiral en permanente ascenso, que marca un mismo proceso inacabado, en donde a partir de su cúspide es posible reconfigurar nuevos interrogantes para continuar ascendiendo conforme se produce conocimiento.

Ilustración 1. Momentos y fases del proceso de investigación



Fase 2: Teorización de la información

A medida que se desarrollaban los núcleos e indicadores de sentido, se fue haciendo cada vez mas explícita la necesidad de establecer relaciones entre éstos y el referente teórico, realizando una interpretación de segundo nivel. Garantizando así un contraste entre la información de cada uno de los actores educativos con los conceptos que fundamentaban las categorías de la investigación.

Se establecieron también las relaciones entre núcleos, indicadores y referente teórico para fundamentar las tramas de sentidos, se seleccionaron los apartados de mayor significatividad de las

voces de los actores y se situaron en las categorías definidas para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Es necesario decir que la teorización ocurre durante todo el proceso investigativo, en donde el investigador debe estar atento a los eventos que la realidad le presenta y que aunque no sean explícitos en la pregunta o los objetivos, son parte constitutiva del proceso de indagación, siendo incluso fundamental el registro de las interpretaciones de primer y segundo nivel en su diario de campo, así como a la teorización de manera formal, pues es un instante en donde se recuerda que la organizaciones de las interpretaciones ocurridas durante este trasegar deben ser soportadas por testigos que son los autores centrales del referente teórico que soporta la investigación.

Esta fase también implicó que los objetivos pudieran constituirse en categorías para guiar el proceso de producción de conocimiento en sus fases siguientes.

❖ **Momento 3 *Proceso de producción de conocimiento:***

Fase 1: Categorización de núcleos y configuración de tramas de sentido:

En esta fase se buscó la articulación fundamentada de los indicadores, núcleos y tramas de sentido a la luz de las categorías que se extrajeron de los objetivos. Estas categorías fueron llamadas procesos de reflexividad, sentidos subjetivos políticos y procesos de configuración de subjetividad política, buscando que los hallazgos de la información construida pudieran ubicarse en aquellas en donde tuvieran mayor relevancia, garantizando así que la información sea tratada como totalidad para que subsiguientemente se reconozcan sus particularidades.

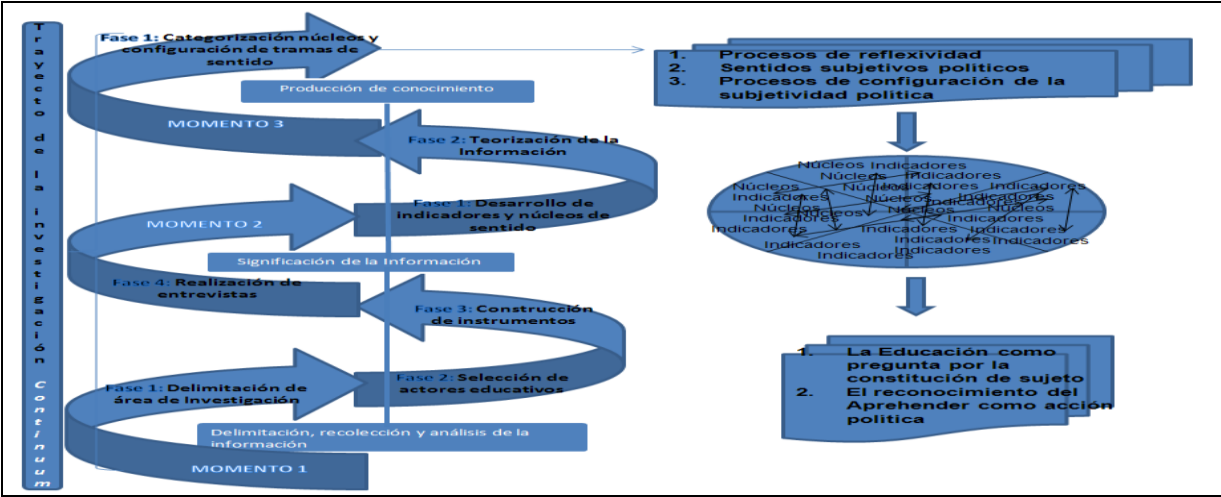
Un momento significativo para todo el proceso de investigación fue ver las categorías como totalidad, haciendo evidente el alcance de las relaciones establecidas entre categorías, datos, tramas y referente teórico, para dar respuestas al problema de investigación.

La visibilización de estas relaciones, que se nombran como tramas fueron emergiendo durante la construcción y desarrollo de los indicadores y núcleos, que determinaron también la necesidad de concluir la categorización con la discusión de estas.

Las tramas, no son más que las relaciones creadas por el investigador entre las interpretaciones de la información y los testigos-autores que fundamentan con mayor contundencia lo que se ha creado. En este sentido el investigador es el que facilita el diálogo entre lo que narran los actores entrevistados, el sentido que guía la construcción y desarrollo de núcleos e indicadores que se traduce en interpretaciones y las teorías y conceptos que han podido nombrar lo que en la realidad acontece, particularmente acercar el fenómeno subjetivo que se despliega en subjetividad política. Crea los espacios para el surgimiento de procesos simbólicos y emocionales para el levantamiento de las tramas de sentido.

A continuación se expone el esquema que puede explicitar la manera como la información significada pasa a ser relevante en la producción de conocimiento mediante la configuración de las tramas de sentido. Siendo una construcción singular a las relaciones que emergieron entre los núcleos e indicadores desarrollados.

Ilustración 2. Esquema de categorización de núcleos y configuración de tramas de sentido



PARTE II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Subjetividad y Desarrollo Humano

El conflicto sólo puede producir un progreso intelectual en el sujeto si toma conciencia de la contradicción, y esto no se produce de inmediato, porque uno de los aspectos del conflicto consiste en que engendra una resistencia a la concienciación de lo que pudiera perturbar la estructura cognitiva vigente (Astolfi).

La subjetividad entendida como categoría ontológica, es capaz de establecer vínculos posibles para la comprensión de lo humano y su desarrollo. Es un concepto que debe estar ligado a una comprensión dialéctica del pensamiento inherente a cualquier enfoque de desarrollo humano que opere bajo una lógica de acción en la cual todo humano es libre de construir y determinar su propio desarrollo.

Así mismo, el concepto de subjetividad, permeado por las implicaciones sociales de una época y por el enfoque histórico-cultural ha permitido comprender la dimensión ontológica del sujeto en una compleja correspondencia de lo ético, lo estético y lo político, lo que permite una observación objetiva del fenómeno subjetivo. La subjetividad no es una no objetividad, sino una forma de objetividad asociada a los fenómenos humanos, de tal manera que es posible, sólo a partir de las interacciones entre lo social y lo individual, lograr una comprensión del hombre como sujeto subjetivamente constituido y políticamente deconstruido como ser autónomo y agente de su desarrollo individual y colectivo.

La forma en la que nos posicionamos, sentimos y vivimos la sociedad, no se determina apenas por la connotación objetiva de los problemas que nos afectan... sino por la forma en la que esos problemas metamorfoseadamente se subjetivizan por nuestra parte... este es un punto fuerte del ser humano. (Díaz, 2006. Pág. 4).

Algunos enfoques que han intentado hablar del sujeto, de la forma en la cual se organiza o determina sus mismos procesos de desarrollo social y humano, y no solo desde concepciones económicas sociales o jurídicas, sino desde el revelamiento mismo de su ser sujeto, a través de la sociología, la antropología y hasta la psicología –enfoques ,mecanicistas y organicistas-, han privilegiado ciertas miradas de sujeto, llegando incluso a determinar a éste por medio de pautas de control, de pasividad, limitando sus libertades, e impidiéndole ser sujeto posibilitado de cambios estructurales políticos o sociales.

Así, desde una teoría histórico-cultural, desde donde se inspira el concepto de subjetividad que se acuña, reconoce a este como ser constituido subjetivamente desde su propia historia, y en donde el sentido corresponde al registro emocional comprometido con los significados y las necesidades que también se crean en el curso de su historia. De esta manera se entiende al sujeto como el medio privilegiado para entender los complejos procesos de constitución y desarrollo de lo social y lo individual (González, 2002).

Algunos enfoques han privilegiado al sujeto individual, en tanto psique, entendida como algo puramente cognoscitivo, y como producto determinado por el cúmulo de la historia y la cultura, estableciendo criterios y estándares universales, que explican las condiciones adversas en las que vive, con una mirada individualista y vertical, que lo han desvirtuado de su condición de ser y estar en el mundo.

El sujeto es sujeto del pensamiento, pero no de un pensamiento comprendido de forma exclusiva en su condición cognitiva, sino de pensamiento como proceso de sentido, que actúa sólo a través de situaciones y contenidos que implican la emocionalidad de este (González, 2002. Pág. 207).

Difícilmente algunos de los enfoques disciplinares que han intentado leer la subjetividad que se defiende en estas pocas líneas, han configurado un sujeto diferente, trascendiendo de una posición en la cual éste último es capaz de constituirse desde interacciones sociales y culturales que mediante el experimentar continuo, involucran dentro de una unidad psicológica emociones y razón.

En una noción de psique que le apuesta a un sujeto complejo, histórico, cultural que pueda auto-determinarse, construirse, configurarse, y no sólo desde sus narrativas, sino desde la acción misma que éste establece en relación con lo social y el interminable juego simbólico de lo subjetivo, que se encuentra presente en la subjetividad y el sentido subjetivo; entendiendo a éste último como la unidad psicológica en desarrollo que integra de forma inseparable procesos simbólicos y emociones, de forma que la emergencia de uno evoca al otro, sin ser su causa, y sin que exista ninguna linealidad en los subsiguientes desdoblamientos de estos procesos, en cuyo curso van apareciendo nuevas funciones psicológicas y nuevos sentidos subjetivos (González, 2002).

La reflexión en torno a la recuperación del sujeto, de su subjetividad y del núcleo de la misma, aseverando la importancia de lo afectivo como elemento constitutivo del ser humano y concibiendo la existencia de la subjetividad como ontología, en la construcción del sí mismo –en tanto sentido subjetivo- y la apuesta estético política de recuperación de un sujeto histórico y cultura, es la consecuencia de una reflexión desde una mirada compleja del sujeto, del ser presente allí, de las experiencias que lo constituyen y en donde se amarra tanto el pensamiento mismo de la experiencia como la emoción generadora y generada por la experiencia misma (González, 2002).

Es en la procesualidad de las experiencias que vivencia el sujeto, que se constituye, a la vez que interviene en los espacios sociales en los que actúa, desde lo que puede en simultaneidad afectar otros espacios y verse afectado por estos. Por tanto, el sujeto representa un momento de subjetivación de los escenarios sociales, a la vez que se constituye por las acciones con las cuales

habita dichos espacios, por lo que la procesualidad es característica de su accionar cotidiano. Siendo la acción expresión de la procesualidad de su subjetividad, la cual es desplegada y afectada por múltiples y variados sistemas de relaciones.

Así, al sujeto se aboga, es aquel que se expresa sentidos y significados ligados a la acción, y que se vale de estos para reorganizar permanentemente sus configuraciones subjetivas, confrontándolas y renovándolas en espacios de intersubjetividad.

El afecto en tanto dimensión constitutiva del hombre, que encuentra formas de organización específicas en diferentes niveles de la existencia humana, de relación, de interacción y de intercambio, de conocimientos, que sólo a través del Otro configura diversas formas de subjetivación, social, artística política.

En este sentido, los sentidos subjetivos son una producción humana que se desarrolla en la experiencia vivida, pero que toma formas dinámicas de organización, tanto al interior de la personalidad como en los diferentes espacios sociales dentro de los cuales se desarrollan las actividades humanas (González, 2007b). Así, el sentido subjetivo en tanto núcleo de la subjetividad constituye la base de la experiencia que se vive y se recrea, que en tanto unidad integradora de toda producción humana -arte o política- articula nuevos y renovados sentidos subjetivos que se articulan a nuevos sistemas de sentidos, que expresan la forma en la que las necesidades del propio sujeto se organizan en el curso de la relación con el Otro y con el mundo, que se presenta incluso en el establecimiento de sus vínculos primarios, las normas que lo regulan y lo auto regulan y las manera de habitar el mundo que él mismo construye, lográndose así una nueva mirada de lo político y muy especialmente de la subjetividad política¹.

¹ La subjetividad como proceso de reflexibilidad que asume quien se piensa a sí mismo y la subjetividad política como proceso constitutivo de la subjetividad en donde el sujeto reflexiona sobre su condición de integrante de una colectividad y sobre sus procesos de corresponsabilidad social, en términos de lo político y la política.

Por ello, la capacidad generadora de la subjetividad y la subjetividad política le permiten al sujeto asumir posiciones emancipadoras o creadoras de relaciones y poderes, que se constituye en el escenario sobre, desde y por el cual el sujeto mismo se hace ser social-político y en donde le posibilita las herramientas suficientes para la transformación de su realidad.

Es importante para la comprensión de la subjetividad política, establecer primero su relación con la subjetividad social desde una perspectiva del imaginario social de Guattari, en donde el fenómeno subjetivo, no se encuentra solamente inscrito en la organización individual, sino también en la organización social (Díaz, 2006) puesto que la sociedad misma tiene un núcleo de constitución imaginaria que aporta a la conceptualización de la subjetividad social, desde una perspectiva histórico cultural.

Implica retomar un tema que reivindica la especificidad ontológica de procesos y sistemas subjetivos propios del fenómeno humano, en un momento donde el impacto del famoso giro lingüístico amenaza la existencia de la propia psique, en cuanto se asume que lo único existente son los discursos, las narrativas y los textos...el estudio de la subjetividad es una respuesta...desde una perspectiva compleja, procesual, que no se encierra en lo individual (Díaz, 2006. Pág. 3).

La organización de las necesidades humanas, contienen por sí mismas la historia de los procesos de subjetivación ocurridas en el sujeto, debido a los diferentes momentos en los cuales han transitado durante la vida de éste y que resultan un tanto inseparables en la organización del sentido subjetivo que caracteriza a una zona de la experiencia o una necesidad, la cual se configura en una relación permanente entre la subjetividad individual y la subjetividad social. En donde las necesidades básicas del sujeto, sus motivaciones y expectativas que le subyacen, responden a exigencias biológicas o psicológicas impuestas –ajenas a el- cultural y socialmente pero que en el

curso de las experiencias del sujeto, marcan un rumbo particular en la manera en la que se crea y se recrea a sí mismo, se reproduce o genera nuevas posibilidades de acción, reconstruyendo sus sentidos subjetivos a partir los textos que lo han narrado y lo han configurado a lo largo de su propia historia.

Es aquí en donde el fenómeno subjetivo es simultáneo, es social e individual, interno y externo al sujeto, es propio de niveles que circulan y atraviesan la historia y las emociones propias de cada vivencia acontecida, conectando de manera directa consciente y no consciente, los sentidos y significados presentes en las emociones de sus experiencias, que le generan nuevos sentido subjetivos, los cuales contribuyen a la configuración de un sujeto autónomo y agente de su desarrollo humano.

Resulta fundamental señalar algunos puntos importantes con relación al desarrollo humano, con el fin de establecer la relación entre la subjetividad y el desarrollo humano. Teniendo de base dos enfoques, uno de ellos el de Rawls, en donde no solo la satisfacción de necesidades básicas, deseos de bienestar subjetivos y de autorrealización individual es indispensable, sino que deben aglutinar de manera consensuada la justicia como condición de equidad necesaria para el establecimiento de condiciones equitativas para la convivencia; desde el sentido en el que todos y cada uno de los integrantes de una colectividad han de gozar de posibilidades de autorrealización tanto individual como colectiva.

Otro de los enfoques de mayor relevancia es el establecido por A. Sen, quien trasciende a Rawls al establecer que cada uno de los sujetos que vive y convive en una sociedad, comunidad o grupo tiene las mismas capacidades y debe gozar en consecuencia de las mismas posibilidades para autogestionar su propio desarrollo humano. Aunque el primero establecía que evidentemente la libertad es uno de los puntos clave que ha de ser reconocido dentro de su enfoque, es también un

asunto del colectivo en el que el sujeto se encuentra inscrito, es igualmente trascendido por el segundo, al proponer que es necesario reconocer lo que significa la libertad para el sujeto.

Es también importante señalar que ambos realizan una fuerte crítica al utilitarismo, y a lo que puede conllevar una mala interpretación del concepto de bienestar, que usualmente es empleado por regímenes que han buscado lo contrario al desarrollo humano, fraccionando casi hasta el colapso a sociedades y grupos a favor del bienestar de sólo algunos². Por último, lo que se quiere establecer es una relación entre la subjetividad articulada a una mirada de desarrollo humano desde la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y el mundo y no en relación a sus enfoques.

Así, y continuando con la reflexión acerca de la configuración del sujeto, es preciso entrar a hablar de la implicación que tiene lo emocional en la configuración subjetiva. Lo emocional es material indispensable que el sujeto genera para significar, es parte esencial de todo proceso de subjetivación y de toda producción subjetiva –especialmente artística- en donde puede alternativamente oponerse a discursos dominantes que intervienen en su experimentar, así la subjetividad se encarna en el sujeto, integra su existencia, está en el cuerpo, en el sentido del cuerpo, de manera que se encuentra presente siempre en su cotidianidad, no solo del acto mismo de significar sino del ejercicio de lo político, cultural, económico, social e individual, de ser autónomo y agente de su propio desarrollo, como de llegar a crearse como ser estético y ético político, en donde la emergencia de la subjetividad política nos ofrece los recursos para enfrentar y pensar los espacios públicos y privados – obviamente simbólicos- en los que vive y se reconstituye.

² La Alemania de Hitler es un fuerte referente para establecer un análisis en la perspectiva política del desarrollo humano, sin embargo en lo que respecta al presente texto lo que se quiere establecer a partir del ejemplo, es la magnitud de la fragmentación de un pueblo, que es imposibilitado para realizarse, gestionar por sí mismo y crearse desde una concepción propia del desarrollo humano.

El sujeto como creador y transformador de lo social significa sus experiencias generando una emocionalidad, necesaria para su propia comprensión, creando nuevas actividades de significación, de diálogo cultural social y de producción de nuevos sentidos subjetivos, construyendo espacios alternativos para la transformación de la cultura y el diálogo de subjetividades, que inevitablemente posibilitan la transformación de realidades sociales compartidas, sentidas y vividas por una colectividad.

Puesto que en la colectividad es en donde la creación de nuevas significaciones en torno a lo social, lo colectivo y lo comunitario, que se enmarcan desde lo emocional, se encuentran sujetas a la posibilidad de compartir territorio y cultura, y por estar allí insertos, saberes, significados y sentidos, en un complejo diálogo intercultural, que pasa no sólo por las palabras sino por los simbolismos que se encuentra ligados inherentemente a nuevos espacios que apuntalan la reconstrucción de los tejidos de la memoria individual y colectiva.

El sujeto crea representaciones sociales del mundo, las transforma, las significa, las pone a prueba y las reformula, organizando intercambios simbólicos y emocionales que ordena en su subjetividad, incluso desde los primeros años de la vida del sujeto, Representaciones que permiten un asidero firme para una subjetividad transformadora que posibilita un agenciamiento también transformador de las condiciones sociales y de desarrollo de sujetos y comunidades, que propician valores sociales y políticos alternativos, para una nueva cultura y una nueva sociedad.

La reconfiguración de la memoria individual y colectiva debe, necesariamente, estar atada a referentes simbólicos que le subyacen a la cultura que originó al sujeto y al pasado que lo precedió; simultáneamente reconfigura una memoria individual y colectiva, siendo fundante la pregunta por el pasado, desde una postura ética de reconocimiento de lo valioso en lo vivido y rompiendo con las ataduras simbólicas y por demás culturales que le dominan.

Para que tenga lugar una configuración alternativa de la subjetividad –como bien se puede observar en los sentidos que expresan las personas allí entrevistadas- es necesaria la memoria para su re-configuración, ya que de no ser tomada en cuenta como producción fundante, podría ocasionar una inevitable crisis identitaria, y una posterior pérdida del sujeto en tanto tiempo pasado que llega a ser relato del tiempo presente.

En últimas, la memoria no es sólo recuerdo sentido de un pasado, sino el recuerdo del pasado que posibilita actuar y analizar el presente, deseando un futuro próximo, más justo y equitativo, y la educación deberá

Ahora bien, la educación está llamada a constituirse en puente entre la cultura y el desarrollo humano para orientarse desde una pedagogía del tiempo, en donde el diálogo de saberes sea transversal a los espacios de socialización del sujeto, y en donde su vida pública y privada se entrelace para un bien común.

2.2 Subjetividad, Pedagogía y Didáctica

...la educación es un proceso de ejercitación del cuerpo...un proceso de enculturación, de humanización, de incorporación al acervo de recursos individuales de los productos que la cultura de un grupo ha ido generando a lo largo del tiempo, al mismo tiempo que un proceso de preparación para que los individuos aporten nuevos recursos culturales al grupo en el que viven... podríamos decir que nos encontramos ante un proceso dialéctico de mutua construcción del espíritu (la cultura) individual y colectivo.

A. Rosa.

La subjetividad tiene la posibilidad de ser comprendida en los movimientos sociales y políticos actuales. Lo político no solo debe ser entendido desde una esfera de la vida pública, sino privada, transformando los sentidos de lo político en relación con los estilos de socialización que emergen de las nuevas organizaciones sociales.

Las cuales apuntan a la construcción de un nuevo sujeto a partir de una alternativa de lo político que impacte a la sociedad y a la cultura y en donde la reconstrucción de estas sea una constante para eliminar situaciones de exclusión y vulnerabilidad.

Siendo necesario reformular también aquellas prácticas sociales, pedagógicas, políticas y éticas, presentes en nuestras instituciones educativas, presentes en múltiples escenarios de nuestra sociedad y cultura, para favorecer el desarrollo humano de los sujetos y comunidades presentes en nuestro territorio, desde una autonomía construida en común acuerdo, entre sujetos e instituciones del estado, y enmarcados desde una propuesta estético política, que los posibilite para la construcción y deconstrucción permanente de un sí mismo, en tanto proyecto colectivo e individual.

Y por otra parte, la educación conlleva a la reproducción de órdenes políticos e ideológicos, por lo tanto establecer una discusión sobre el poder en la educación resulta pertinente, más aún si se quiere desarrollar una investigación que indague por lo público. Así es que la problemática central que se configura a continuación responde a la verticalidad del poder que se ejerce y reproduce en las instituciones educativas de nuestro país. Y una posibilidad de solución a dicha problemática - que no para unos puede responder a una solución, y para otros, dicha reproducción no es una problemática-, el reconocimiento de la subjetividad como una alternativa para el ejercicio horizontal del poder, que puede posibilitar una redistribución del mismo y una apuesta por el cambio y la transformación social.

Develar y establecer mecanismos incluyentes para el reconocimiento de la diversidad (cultura, política, subjetiva y otras), que sólo puede llevarse a cabo por el poder que tiene la subjetividad bajo una opción estética de un ejercicio alternativo y de toda acción educativa incluyente

Es González (2002), quien señala que el abordar la subjetividad, constituye un análisis del sujeto desde el discurso, entendiendo este no como lo lingüístico o como aquello que obedece específicamente a lo que diga el sujeto. Se debe pensar entonces en algo que posiblemente se encuentra en lo lingüístico pero va mucho más allá de un acto de habla y es el sentido que se pone en lo hablado, en lo que se construye y se emite en lo poco o mucho de se dice, en los sentidos que se intercambian.

El sentido como categoría, es fundamental para comprender la subjetividad que se configura, puesto que evidencia la posición que asume el sujeto en el momento de hablar.

Ahora bien, al reflexionar sobre el campo educativo es importante señalar la importancia de tener en cuenta que el sujeto que aprende no es solo un sujeto del lenguaje, que analiza, piensa y obedece a operaciones intelectuales sino que es un sujeto que se encuentra enfrentado a los sentidos subjetivos que emergen y se generan a partir de los múltiples actos de aprendizaje y comunicación que suelen tejerse en una aula de clase.

Se comprende así, que toda acción educativa tiene en últimas una finalidad mayor y es la de romper las relaciones de poder, por medio del reconocimiento de su papel activo e integrador en el proceso de aprendizaje y del replanteamiento de asumir al mundo y a aquellos que lo habitan como sujetos libres y configurados subjetivamente desde la libertad.

Es precisamente esto lo que demarca la transformación del ejercicio del poder, desde el reconocimiento de la subjetividad. Al comprender las realidades particulares de los sujetos, las cuales no son aisladas de otras dimensiones personales, políticas o culturales, del ejercicio del

poder, es posible aceptar que es necesario mirar al sujeto como actor y que su actuar se encuentra subjetivado por condiciones que lo han constituido, pero no determinado, para lograr otras formas de poder -político-, de ejercer el poder, de hacer poder y de experimentar el poder. Solo cuando se reconoce lo anterior es posible transformar un ejercicio que se cree intransformable.

Siempre que exista una relación de distintos habrá una relación política en cuanto que se ponen en común perspectivas de mundos diferentes, para que puedan consensuadamente, compartir poderes y organizar el caos de las diferencias (Díaz, 2007a). Toda acción educativa encierra en sí misma una opción de un ejercicio de poder, pero también una opción política, ética y estética.

Se plantea así una reflexión entre la didáctica y pedagogía y entre subjetividad y subjetividad política, como categorías que fundamentaron el análisis de las narrativas de los actores educativos que participaron de la investigación.

El conocimiento es una construcción social de la misma manera como la realidad que aprehendemos cotidianamente lo es. Lo que permite que seamos humanos adheridos a derechos y normatividades, algunas incluso no reconocibles de manera consciente. Así, todo conocimiento es producto de un momento histórico particular, de situaciones y hechos de lo generaron y le antecedieron y es reconstruido de la misma manera como le fue legitimado, por consenso.

Conocer las diversas formas en las que tanto el conocimiento cotidiano como el científico ha sido construido es un problema que, si bien involucra una pregunta por el conocimiento, es también una pregunta por la forma en la cual se ha de enseñar a engendrar conocimiento científico en nuestras aulas de clase y en la cotidianidad de los escenarios educativos formales y no formales.

Esta pregunta por la enseñanza de conocimientos o por la enseñanza de la ciencia, es ahora más que nunca una pregunta por el quehacer del educador, por la praxis educativa presente en las instituciones educativas, que pretenda reflexionar sobre el sistema educativo y escudriñar el modelo

político subyacente a las instituciones y sociedades, todo ello para aportar a la constitución de sujetos y ciudadanos.

Más allá de enunciar los distintos enfoques que a lo largo de la historia han acontecido para la enseñanza de la ciencia o de mencionar los modelos pedagógicos existentes para ciertos modelos de sociedad, lo que es de interés para este apartado, es realizar una reflexión partiendo de los enfoques de enseñanza para analizar estos desde la psicología, específicamente la psicología política, la cual tiene cosas por decir acerca de la educación y el papel indispensable que tienen la pedagógica y la didáctica en la construcción de sujetos para un ejercicio crítico de la ciudadanía.

No todo ejercicio ciudadano es un ejercicio crítico, pero sí todo ejercicio crítico es un ejercicio político y por demás ciudadano, y ante esto es la educación la que juega un papel preponderante a la hora de constituir sujetos para el cambio y la transformación social. Ha de ser una educación que devenga en emancipación, enmarcada hacia el reconocimiento de la subjetividad, hacia de lo político en todo acto de enseñanza y de aprendizaje, hacia la consolidación de contratos didácticos más humanos y dignificantes – en el sentido freiriano- y muy especialmente hacia la autonomía como valor intrínseco de cualquier proceso educativo: escolar, comunitario y/o clínico.

Para ello, es importante reconocer dos asuntos, el primero señalar lo que se entenderá por pedagogía, y segundo los enfoques de enseñanza, puesto que es desde allí donde se centrará la reflexión de este apartado y es con lo que será posible replantear el quehacer de educadores y educandos para visibilizar y problematizar el problema del conocimiento a la luz de la transmisión o construcción del mismo. De allí que sea importante establecer algunos puntos importantes para tener en cuenta al momento de reflexionar sobre la pedagogía y la didáctica, como fundamentales para una transformación político-social de una sociedad desde la educación.

Respecto a la pedagogía se concibió como ciencia que construye teoría sobre lo educativo como fenómeno y objeto de estudio. Al respecto se señalan tres momentos de incidencias de las perspectivas epistemológicas de la pedagogía, las cuales se han organizado a lo largo de la historia.

En un primero una perspectiva positivista con una lógica objetivista y cuantificadora, un segundo momento una perspectiva interpretativa fenomenológica en donde se busca la comprensión y resolución de problemas relativos al mundo desde una apertura hacia modelos de las ciencias sociales, y un tercer y último momento con una perspectiva crítica en donde la comprensión guarda correspondencia con la complejidad de los fenómenos educativos. Siendo precisamente esta última perspectiva la que transversaliza la investigación desarrollada, puesto que es coherente con la intencionalidad de visibilizar los procesos de reflexividad que realizan los actores educativos para configurar en sus educandos subjetividades políticas. Reconociendo el fenómeno complejo que no solo subyace a los procesos de subjetivación sino de estos en relación con el aprendizaje y la enseñanza de contenidos de las ciencias sociales.

Respecto a la enseñanza de la ciencias, el enfoque tradicional presente incluso aún a nuestros días en algunas aulas de clase, es una forma de transmisión de conocimientos verbales, en el que la lógica de las disciplinas científicas se ha impuesto a cualquier otro criterio educativo y en el que a los educandos se les ha relegado a un papel reproductivo del conocimiento científico. Aspecto que desde un análisis pedagógico, ha contribuido a la reproducción de formas de control social y del ejercicio de lo político perversas, en donde se privilegia una pedagogía de la violencia.

En este enfoque de enseñanza, las metas que lleva consigo y sus supuestos, se han planteado desde un realismo interpretativo, en donde la mente de los educandos está formada para seguir la lógica del discurso científico y que por tanto el fin último es llenarla de los productos de la ciencia, y el conocimiento científico es un saber absoluto, verdadero. El aprender ciencia significa

reproducir de la manera más fiel por medio de una exposición y por lo tanto el conocimiento disciplinar es entendido como el cuerpo de conocimientos aceptados en una comunidad científica. La reducción de lo científico en contenidos curriculares es una trivialización de la propia educación científica por lo que se trata de enseñar todo aquello que se aprendió y tal como se aprendió.

Así mismo, en este enfoque priman las clases magistrales con exposiciones del profesor ante una audiencia más o menos interesada que intenta tomar nota de lo que el profesor dice y se acompaña de algunos ejercicios demostrativos que sirven para ilustrar o apoyar las explicaciones, lo que pone de manifiesto una mirada paternalista, de la educación, del educador, del modelo educativo que lo tolera, de los educadores que lo reproducen, con la mirada cauta y aprobadora de los padres que ven como se continúa un esquema de pensamiento y acción rudimentario, que no ofrece realmente un atisbo de luz para una posibilidad de reconstrucción educativa, para la construcción de un nuevo sujeto político para una ciudadanía crítica y alternativa.

Y las evaluaciones en este enfoque son una herramienta de castigo social aceptado, en donde los educandos deben devolver al profesor el conocimiento que en su momento éste les dio de la forma más precisa y fiel posible, ya que es éste en el lugar del Otro como sujeto que ostenta el poder, quien saber y son ellos quienes lo deben reproducir.

Otro de estos enfoques es el que señala Pozo y Gómez (1998) el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia por descubrimiento, en donde la mejor manera para que los educandos aprendan ciencia es haciendo ciencia basados en experiencias que les permitan investigar y reconstruir los principales descubrimientos científicos. Esta metodología didáctica constituye un excelente camino para que el educando pueda descubrir por sí mismo el conocimiento necesario para significar su vida, su entorno y articular estos significados a una red intersubjetiva de sentidos compartidos a otra más compleja llamada ciencia.

Será necesario escuchar el llamado que se hace al afirmar que cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir por sí solo, se le impide a éste inventarlo y en consecuencia entenderlo completamente, lo que deviene en autonomía y en la posibilidad para configurarse como sujeto des-sujetado, que más que actuar como ser social y político, por mandato de otro, descubre que mediante su propio conocimiento puede estructurar y constituirse. Aspecto de gran relevancia si se quiere perseguir una educación para la autonomía.

En este enfoque se considera que los educandos están dotados de las mismas capacidades intelectuales de sus educadores y científicos, y lo que se espera es que desarrollen las estrategias propias del método científico y accedan constructivamente a conclusiones teóricas propias de pequeños científicos. Se concibe así, que los educandos pueden hacer ciencia, ya que su mente se encuentra dispuesta para ello, de la misma manera en la que sus modos de pensar no difieren de la de los científicos y que la aplicación rigurosa de unas determinadas estrategias de investigación conducen necesariamente al descubrimiento de la estructura de la realidad circundante.

Para el enfoque de enseñanza por descubrimiento el currículo se organiza en torno a preguntas más que en torno a respuestas, es importante la replicación de ciertos experimentos cruciales, situando al educando en el papel de científico. El método científico constituye uno de los ejes vertebradores del currículo y la ciencia un proceso que fomenta en los educandos las actitudes propias de los científicos, ya que los estímulos o motivos que favorecen el aprendizaje de la ciencia deben ser los mismos que mueven a los científicos y son los educandos quienes pasan a ser investigadores activos de la naturaleza. Las actividades que se enmarcan dentro de este enfoque son la investigación, el diseño de escenarios para el descubrimiento, en donde el educador y su didáctica son lo menos visible posible y en donde las actividades guiadas por este facilita a los educandos el descubrimiento de lo que éste primero quiere.

Así mismo, el método científico no es sólo una finalidad sino un objetivo de aprendizaje, que resulta de confrontar a los educandos con una problemática, permitiéndoles recoger información, hacer medición o teorización de variables o categorías, hacer experimentación, contrastación, saturación, lograr control de sus efectos, realizar medición de su influencia, interpretar la información, relacionar los datos encontrados con diversas hipótesis explicativas, llevar una continua reflexión sobre los resultados y sus implicaciones en la realidad.

Sin embargo, resulta fundamental reconocer algunas dificultades presentes, aunque es necesario aclarar que estas pueden no constituirse como tal desde una postura liberadora de la educación y sobre todo de los roles que tanto educadores como educandos pueden resignificar en un contexto social y político de aprendizaje.

Una de estas dificultades es la de asumir la compatibilidad entre la mente de los educandos y la mente de los científicos, partiendo de un supuesto en el que ambos pueden aprender y actuar en múltiples contextos como pequeños científicos; que el razonamiento científico no es una forma como de resolver problemas cotidianos y mucho menos mediante un método conscientemente aplicable, que nuestro pensamiento sería consolidado con la presencia de sesgos y reglas heurísticas que se desvían bastante de la aplicación canónica del método científico, que el uso que hacen los educandos del llamado pensamiento formal es de algunos pocos y no de la gran mayoría de educandos que habitan en las aulas de clase en la actualidad.

Que una enseñanza basada en el descubrimiento sería accesible sólo para muy pocos educandos y difícilmente podría cumplir con los objetivos de una educación científica secundaria, la cual tendría que adecuarse a las capacidades y condiciones de la mayoría de los educandos a la que va dirigida; que el inductivismo ingenuo no se ajusta a los modelos desarrollados desde la propia

epistemología de las ciencias, que resaltan cada vez más la importancia de los modelos y las teorías como guía de la investigación científica.

Que el pensamiento formal, o el dominio de las habilidades del método científico sería en el mejor de los casos una competencia necesaria pero no suficiente para acceder al conocimiento científico, y que el maestro es en el mejor de los casos quien puede ser un facilitador pero con frecuencia puede convertirse en un obstaculizador del aprendizaje de sus educandos –reconociendo, claro está, la gran influencia del enfoque tradicional aun presente en los educadores y la resistencia por parte de muchos hacia modelos de este corte.

El enfoque de la enseñanza expositiva, es a diferencia de la tradicional, pone en consideración no sólo la lógica de las disciplinas sino la de los alumnos, esto es “transformar el significado lógico en significado psicológico” (Ausubel, 1973.Citado por Pozo y Gómez, 1998. Pág. 280), logrando que los educandos asuman como propios los significados construidos tanto por los científicos como por la replicaciones de ellos en situaciones científicas. Para ello la estrategia didáctica deberá consistir en un acercamiento progresivo de las ideas de los educandos a los conceptos científicos, que constituirán al núcleo de los currículos de ciencias (Pozo y Gómez. 1998).

Es así como, el transmitir a los educandos la estructura conceptual de las disciplinas científicas, es lo que constituye el significado lógico de las mismas en donde las actitudes y los procedimientos quedan relegados a un segundo plano y el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el educando ya sabe, reconociéndose previamente sus conocimientos. Aquí la teoría del aprendizaje significativo es bien acogida, puesto que no sólo se sitúa por la importancia que se promueve en la actividad cognitiva del sujeto, sino por la concepción constructivista en la que se enmarca.

La selección de los contenidos a enseñar, responden a criterios tales como, para organizar y secuenciar los contenidos del currículo de ciencias debe ser la propia estructura conceptual de esas disciplinas la que disponga su organización y articulación; que la organización del contenido de un material en particular en la mente de un individuo consiste en una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas ocupan el ápice e incluyen las proposiciones, conceptos y datos fácticos, progresivamente menos inclusivos y más finamente diferenciados; y que el currículo debe proceder de lo general a lo específico, por procesos de diferenciación conceptual progresiva. Cada nuevo contenido debería apoyarse y relacionarse explícitamente en los contenidos anteriores.

Por otra parte las actividades deben establecer de modo explícito las relaciones entre la nueva información que va a presentarse y ciertos conocimientos que ya están presentes en la estructura conceptual del educando, además de recurrir a un organizador previo cuando no existan ideas inclusoras o su activación directa resulte improbable, posibilitar un puente cognitivo entre lo que el educando sabe y lo que necesita saber antes de aprender significativamente la tarea en cuestión, concebir que los organizadores previos han de tener un nivel de generalidad mayor que las ideas que pretende introducir, y que las actividades de evaluación centradas de modo exclusivo en el conocimiento conceptual deben consistir en tareas que hagan explícita la estructura conceptual adoptada por el educando, su capacidad de relacionar unos conceptos con otros, haciendo hincapié en la diferenciación entre conceptos conexos.

Resulta inevitable no reconocer sus dificultades para enseñar y aprender conocimientos científicos en los educandos. Una dificultad de éste modelo es que plantea límites al aprendizaje de la ciencia y algunos de sus críticos señalan que debido a esto su eficacia para aprehender ciencia es dudosa, más aún cuando se trata de cambiar de modo radical algunos conocimientos previos que ya traen los educandos, y que pueden ser difíciles de modificar en poco tiempo. También se ha llegado

a plantear que es un modelo propicio para lograr un ajuste progresivo de las concepciones de los educandos al conocimiento científico, pero que es insuficiente para lograr la reestructuración de esas concepciones presentes en los educandos.

También se ha dicho que la conexión entre lo nuevo a enseñar y la función propia del educando para el aprendizaje no podrá lograrse cuando existan incompatibilidades de tipo cognitivo, actitudinal y procedimental, tanto en educadores como en los educandos. Además, como teoría de la comprensión se trata de un modelo ya superado, trascendido por modelos más integradores y equitativos en relación al ejercicio del poder.

Así mismo, la limitación a la que los educandos se enfrentan es la de dominar la terminología propia de las teorías científicas y de los principios que el saber científico exige. Por todo lo demás la puesta en marcha del modelo de enseñanza expositivo posibilita en los educandos que estos lleguen a diferenciar conceptos, pero difícilmente puede lograrse con ellos una reconciliación integradora, concepto este de gran importancia para todo proceso de aprendizaje significativo.

Pasados estos tres modelos de enseñanza expuestos tradicional, por descubrimiento y expositivo, queda sino girar la mirada hacia un nuevo horizonte de entendimiento para la enseñanza de la ciencia desde enfoques mas integradores, humanos y dirigidos hacia la autonomía, teniendo en cuenta lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental en un solo cuerpo metodológico.

Lo anterior hace que los tres enfoques que se exponen a continuación posibiliten una reflexión más intencional hacia la constitución de sujetos y configuración de subjetividades políticas; puesto que establecen el conflicto desde lo cognitivo hasta lo social, reconociendo desde la enseñanza la existencia de diversas miradas para leer la realidad, construyendo conocimiento científico mediante una construcción social de la realidad re-significando el sentido de estar con el Otro.

La enseñanza mediante el conflicto cognitivo es un enfoque de enseñanza que adopta una posición intermedia respecto al saber-poder (Strike y Posner, 1992) que parte de las concepciones alternativas de los educandos, para confrontarlas con situaciones conflictivas, lograr un cambio conceptual entendido como sustitución, consensuada colectiva y participativa, por otras teorías más potentes y más próximas al conocimiento científico.

Aquí el educando es quien elabora y construye su propio conocimiento y es quien debe tomar conciencia de sus limitaciones para poder resolverlas, el educando es quien al sentirse insatisfecho con lo que ya sabe, está dispuesto a adoptar otros modelos más potentes o convincentes para significar y construir conocimiento. Al respecto, la enseñanza mediante conflicto cognitivo, adopta una concepción constructivista del mundo y del conocimiento, lo cual resulta coherente ante la naturaleza del mismo del sujeto y la realidad.

En este enfoque los núcleos conceptuales son los que constituyen el currículo y la meta del mismo es que los educandos comprendan los sistemas conceptuales en los que se basa el conocimiento científico, produciendo una verdadera revolución en la mente de los educandos.

Con relación a las actividades, es importante la presentación de un cúmulo de conflictos que provoquen cambios más radicales en la estructura del conocimiento de los educandos, la elaboración de secuencias educativas programadas con el fin de dirigir y orientar las respuestas de los educandos a esos conflictos. En un primer momento: utilizar tareas que, mediante inferencias predictivas o solución de problemas, activen los conocimientos o las teorías previas de los educandos para que tomen conciencia de sus propias representaciones. Un segundo momento: enfrentar los conocimientos activados a las situaciones conflictivas mediante la presentación de datos o la realización de experiencias. Se trata que el educando tome conciencia de su concepción alternativa y de sus diferencias con el conocimiento científicamente aceptado. Y un tercer

momento: que busca consolidar los nuevos conocimientos mediante su comprensión. Para ello debe aplicar o interpretar los conocimientos científicos a nuevas situaciones y tareas.

El enfoque de conflicto cognitivo tiene en cuenta los aportes o las concepciones alternativas del educando como punto de partida, pero no modifican las metas, ni la organización del currículo, ni menos aún la evaluación que define el sentido social de la educación científica. Aquí las concepciones de los educandos son erradicadas y sustituidas por conocimiento aceptado, y por ello muchos críticos afirman que es una concepción reduccionista del cambio como un proceso meramente racional y conceptual, sin implicar el ser del sujeto, sin considerar la intervención de procesos motivacionales, afectivos, sociales en el aprendizaje, en mis palabras, de no reconocer las implicaciones de la subjetividad en el aprendizaje de las ciencia; de allí la necesidad de consolidar una propuesta educativa que reconozca a plenitud la subjetividad.

El modelo de enseñanza mediante investigación dirigida pretende situar al educando en un contexto de actividad similar al que vive un científico, pero con la facilitación del profesor quien actúa como director de investigaciones, logrando cambios profundos en la mente de los educandos en lo conceptual, actitudinal y procedimental.

En este sentido, la investigación que los educandos deben emular consiste ante todo en un laborioso proceso de co-construcción social de teorías y modelos apoyado por los recursos metodológicos que ofrece el educador y los recursos simbólicos emocionales que emergen de la interacción entre educandos-educandos y educandos-educadores, donde la meta de la investigación dirigida debe ser la de promover en los educandos cambios en sus sistemas de conceptos además de sus procedimientos y actitudes.

Puede decirse que el modelo de investigación dirigida posee en sí mismo una mirada constructivista del conocimiento, al considerar que las teorías elaboradas por la ciencia son

producto de una co-construcción social, que genera y resuelve problemas teóricos y prácticos, pero que también puede organizarse en torno a la resolución de problemas cotidianos y sociales. Para este modelo la resolución de problemas generados desde el análisis del conocimiento disciplinar como eje sobre el cual se articula el currículo de ciencias, es una de las premisas mas importantes para la organización de las actividades investigativas para la construcción de conocimiento científico, la selección de contenidos apoyados en los contenidos conceptuales de la ciencia y una búsqueda permanente de preguntas subjetivas se constituyen en las premisas para guiar el quehacer educador, la praxis educativa y la organización del currículo.

Así, resulta necesario que los currículos se estructuren teniendo en cuenta la construcción y resolución conjunta de problemas, como situaciones que exijan respuestas de los educandos en contexto, bajo la guía del educador, quien orienta cuestiona y promueva conclusiones que han de tener en cuenta las experiencias de sus educandos, resaltando el carácter social de todo el proceso de aprendizaje.

Por último, la evaluación debe ser asumida como un instrumento más al servicio del aprendizaje y no como criterio de selección por estándares, ha de estar basada en el trabajo diario de los educandos, en su investigación y en la retroalimentación permanente de educandos y educadores.

A pesar de todo lo anterior, es posible señalar algunas dificultades presentes en este modelo, aunque responden a dificultades de tipo profesional y actitudinal, más que a dificultades para posibilitar un real aprendizaje en los educandos, puede decirse que exige un alto nivel en los educadores, lo cual implica en ellos un cambio conceptual, procedimental y actitudinal paralelo al que deben intentar promover a sus educandos. Los educandos por su parte, tendrán que actuar como pequeños científicos, historiadores, lingüistas y les exigirá igualmente un cambio conceptual, procedimental y actitudinal paralelo al que deberán igualmente promover en sus educadores.

El último enfoque es el de la enseñanza por explicación y contrastación de modelos, en donde el educador ayuda a sus educandos a subirse a hombros de gigantes como lo hicieron y lo hacen los científicos actuales, reconstruyendo social e individualmente el acervo de la cultura científica. Para ello el educador debe exponer a sus educandos diversos modelos alternativos de situaciones cotidianas, con el fin que estos comprendan las diferencias conceptuales que hay entre ellos y de esta forma capacitarlos e integrarlos meta-cognitivamente para la resolución y comprensión del conocimiento en realidades específicas.

Este modelo, asume una posición constructivista con respecto al aprendizaje de la ciencia, en donde la construcción del conocimiento científico implica escenarios sociales claramente diferenciados por sus metas y por la organización misma de sus actividades, lo que implica una continua contrastación entre modelos para posibilitar una mirada holista e histórica para la construcción de conocimiento. Así, la meta de la educación científica ha de ser que el educando conozca la existencia de diversos modelos para explicar, interpretar y comprender la naturaleza, los fenómenos estudiados y la naturaleza misma del conocimiento científico elaborado por otros.

Al respecto, existe un interés explícito por los contenidos conceptuales, organizados a través de las estructuras conceptuales. Se trata de profundizar y enriquecer los modelos elaborados por los educandos, que deben ir integrando más información sino también otras perspectivas, accediendo a estructuras subyacentes o implícitas en cada uno de los modelos explicativos, develando el entramado conceptual de los educandos.

Así mismos las actividades deberán partir de aquello que los educandos enfrentan cotidianamente y es el educador quien guía las indagaciones de los educandos, expone alternativas, inducir, genera contraargumentos, promueve explicitaciones, generar diversos escenarios

explicativos con el fin de propiciar diálogos entre interpretaciones, contrastándolas entre sí, en una vuelta continua a sí mismo y sus elaboraciones.

Sin embargo, también existen dificultades presentes en este enfoque, como la exigencia tanto a educandos como a educadores para realizar con rigurosidad el proceso mismo de construcción de conocimiento. El eclecticismo teórico puede ser un riesgo real cuando la diferenciación entre las diversas teorías no se apoya fundamentalmente en conceptos teóricos, lo cual le exige al educador de explicitación e integración jerárquica de conceptos.

Estos enfoques se insertan en la discusión sobre la didáctica, siendo en la actualidad un cuerpo autónomo de conocimiento, que la constituye una comunidad académica que se preocupa y se ocupa de un objeto de estudio definido y delimitado, como lo es el conocimiento y la forma más idónea de enseñarlo, de allí que los enfoques para la enseñanza de la ciencia sea para el presente proyecto de investigación un punto fundamental para la indagación sobre la configuración de la subjetividad y por lo tanto de la ciudadanía .

La didáctica se pregunta por los conocimientos, cuestionando y consolidando enfoques para la enseñanza, los que a su vez establecen formas de constituir sujetos y formar ciudadanos para una sociedad determinada. En este sentido la didáctica investiga sobre la enseñanza, de acuerdo a las diferentes maneras en las cuales ayuda y posibilita la construcción o la reproducción de conocimientos, la constitución o el sujetamiento de sujetos para un determinado orden social.

La pedagogía por otra parte es en sí misma un *hecho social*, como lo es también la educación, es la reflexión acerca de la ciudadanía y el proceso de constitución de sujeto mediante la educación, de allí que ambas sean la condición de posibilidad para comprender la sociedad, la política, lo político, la diversidad y la constitución de determinadas ciudadanías y ejercicios ciudadanos.

La pedagogía y la didáctica no son dependientes una de la otra, sino que ambas se complementan para la enseñanza y el aprendizaje, para la constitución de sujetos, para la transformación o reproducción del conocimiento o de la sociedad, es decir que ambas constituyen una *equipotencia* (Pozo, 1998). En el sentido en que se reconoce la interacción del todo con las partes, así como de estas con el conocimiento cotidiano de los sujetos que enseñan y aprenden.

Es posible plantear en este sentido, que conforme los sujetos interactúan con otros y su contexto, se adaptan a una forma particular de vida, a una cultura que los acoge, construyendo conocimientos acerca de Otros y de sus formas de vida y cultura. Como la interacción de la realidad con el sujeto que conoce y vive, de los Otros con su cotidianidad en espacios privados, y de lo interno con lo externo, del sí mismo y de éste con los Otros en espacios públicos, proceso que va configurando su subjetividad política.

Esta interacción que deviene de la construcción de conocimientos, genera una determinada organización de conceptos, de principios y de leyes, que aunque no sean enunciadas desde un lenguaje propiamente científico, ya se ha demostrado su existencia incluso desde un lenguaje cotidiano, desde los niños hasta los adultos. Esto lleva a los sujetos a aprender el concepto, a establecer relaciones entre la realidad que objetiva y el concepto aprendido y su aplicación a un sin número de situaciones, que hacen que sea una herramienta intelectual valiosa, no sólo para el campo de la educación para la psicología, aquella que interviene poblaciones y sujetos para procurar un bienestar subjetivo.

Por lo tanto todo conocimiento tiene una carga emocional, la cual se encuentra implicada tanto para la enseñanza de dicho conocimiento como para el aprendizaje de mismo; y es en últimas la que me permite crear y reconstruir puentes entre sujetos y realidades.

Desde una psicología política que reflexiona sobre la educación y la subjetividad que se despliega en los actos de aprendizaje, es posible afirmar que toda capacidad liberadora que solo ocurre desde una reflexión consciente de aprehender, logra la construcción permanente no solo de conocimientos acerca del mundo, sino acerca del sí mismo, reconfigurando de acuerdo a las experiencias que devienen y que organiza en forma de sentidos subjetivos.

La subjetividad (González, 2002) entonces demarca un análisis sobre aquello que constituye al sujeto, y no sólo desde su discurso dominante presente en la educación actual, aquella que no posibilita actos de reflexividad necesarios para cuestionar lo dado y actuar en consecuencia.

La capacidad humana generadora de subjetividad le permite al sujeto asumir múltiples y diferenciadas posiciones, concebirse como un todo complejo, integral, y crear escenarios desde sobre y por el cual el hombre mismo se hace sujeto. Posible por la configuración subjetiva, que se encuentra estrechamente relacionada con la historia de cada uno y el conjunto de experiencias emocionales que hacen de cada sujeto un cúmulo de narraciones para relacionar con Otros.

La capacidad del sujeto de generar sentidos a partir del arte y la política no se encuentra restringida a lo narrativo o discursivo, sino al conjunto de procesos relacionados con la mediatización semiótica, que incluye la dimensión emocional asociada a la producción de significados, que a su vez se une a otra síntesis de significados que definen el sentido subjetivo y configuran una subjetividad particular.

Así, la subjetividad interviene para resignificar conceptualmente al sujeto del aprendizaje presente en el aula o en espacios educativos, implicando cambio de teorías, estructuras, conceptos y reglas, necesario para emprender nuevos caminos de comprensión de la realidad social.

2.3 Subjetividad y Subjetividad política

La posibilidad liberadora emanada de la reflexión del quehacer educativo y psicológico, ofrece una posibilidad para resolver algunos cuestionamientos acerca de la praxis también liberadora del acto subjetivo de aprehender. (Calderón, 2008)

La capacidad de transformar la praxis mediante un acto de reflexividad, implica reconocer que la subjetividad interviene en la enseñanza y el aprendizaje; así como la psicología interviene en la educación para contribuir a su transformación. En un giro continuo que va desde la subjetividad hacia el aprendizaje en una acción permanente de reflexividad.

La construcción de saberes orientados a la acción, conlleva a una mejora de los actos educativos y del sujeto psicológico que allí interviene, que se asemeja a una espiral de conceptos, narrativas y experiencias, que sólo emergen de las interacciones que acontecen entre las subjetividades de sus actores.

Estas relaciones contribuyen al desarrollo social de sujetos y comunidades en contextos educativos formales y no formales, a la re-conceptualización del bienestar individual y colectivo respecto a los mecanismos que intervienen en todo proceso de enseñanza aprendizaje, a una mayor integración de comunidades desde la solidaridad y la colaboración, a la reducción de las desigualdades entre sujetos y fortalecimiento de condiciones de vida justas e incluyentes, a una revaloración de la justicia y el ejercicio del poder, a una mayor participación democrática y a un ejercicio ciudadano distinto, desde alternativas estético-políticas de construcción de sujetos marcadas por un proceso de enseñanza y aprendizaje siempre presente.

Se entiende así, que la subjetividad se despliega en la cotidianidad y mediante la interacción humana, la cual es caracterizada desde la propia vivencia del sujeto, quien comparte sus sentidos

por medio de la producción permanente de los mismos, que se van cargando por la emocionalidad que caracteriza algunas zonas de la experiencia de la cual habla y se entrelaza con otros sentidos que renueva constantemente a partir de las interacciones con Otros. Esto demarca un camino acerca de la comprensión de la subjetividad, respecto a los procesos de configuración de la subjetividad, caso particular, la subjetividad política.

En este sentido, aflora el cuestionamiento acerca de las posibilidades de transformación de la educación y la sociedad a partir del actuar consciente de cada uno de nosotros, en tanto educadores y educando en un escenario común, desde el posicionamiento respecto al poder, desde la comprensión de la subjetividad como potencia para promover el aprendizaje y desde el reconocimiento del papel determinante de otras formas de enseñar para procurar por una formación crítica más humana.

Siendo necesario primero, comprender la educación como proceso mediante el cual el sujeto se hace humano y toma del nosotros y del mundo los elementos para su constitución, y como escenario único de intercambio humano.

Segundo, proceso interactivo entre el sujeto y su contexto, que se relaciona con la capacidad para desarrollarse y hacerse parte de la cultura. La educación es también proceso dialéctico de enseñanza y aprendizaje en donde confluyen las diferentes miradas culturales y sociales que hacen que en toda acción educativa ocurran permanentes cambios, que conllevan a la transformación o reproducción de discursos dominantes o dominadores, para constituir y configurar “prototipos” de sujetos para un determinado orden social y cultural.

Y la formación entonces, es el acto que ocurre en el interior del sujeto que aprende, que posibilita el desarrollo de autonomía y el procesamiento de la información en tanto lenguajear, que no es más que la construcción de sentidos desde diálogos intersubjetivos.

De allí que aquel que pretenda la formación humana tendrá que reconocer también que es fundamental articular a lo cognitivo lo emocional, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de los educandos, el contexto y su historia, la cual también interviene en el aprendizaje. Puesto que, la formación como proceso interno, complejo y procesual, que implica al otro como facilitador de aprendizajes (educadores y educandos) y el formarse como acto puramente subjetivo como reflexividad, implica reconocer la potencia que tiene la subjetividad en los contextos educativos para conocer los procesos que la configuran.

La subjetividad puede, en tanto elemento renovador del sujeto, cuestionar la posibilidad para educar y formar, asumiendo un proceso de reflexividad frente a su condición como integrante de una colectividad y en donde interactúa simultáneamente con procesos de co-responsabilidad social en una producción permanente de sentidos subjetivos. Así, el concepto de sentido subjetivo posibilita la comprensión de aquellos acontecimientos externos al sujeto que cargados por la emocionalidad que le generan, se constituyen en unidad psicológica que articula lo cognitivo y lo emocional en una relación de plena correspondencia. La emoción resignifica y abre nuevas opciones para la reinterpretación de hechos ocurridos en la historia del sujeto, permite una relectura de las narrativas que han narrado a su vez al sujeto, lo que configura una subjetividad en dos líneas en el sentido del aprender de *sí mismo* y del enseñar *al nosotros*.

En consecuencia, toda relación entre sujetos será política, puesto que confluyen perspectivas de mundos diferentes en un intento por hacerlas comunes de allí que los procesos de enseñanza y de aprendizaje configuran subjetividades políticas.

La subjetividad crea las condiciones para superar toda suerte de principios unilaterales y de dicotomías incompatibles que, ante la ausencia de un recurso teórico para comprender esta

cualidad distintiva de lo humano, intentaron fallidamente sustituir la subjetividad por algo diferente asociado a su génesis (González, 2007. Pág. 22).

La subjetividad es entendida como producción simbólica y emocional, lo que posibilita una comprensión más compleja y constituyente de la realidad que el sujeto representa, que permite reflejar por medio de sus producciones, discurso, sentidos y comportamientos, una multiplicidad de sentidos subjetivos que vienen a ser característicos de las diferentes zonas de su experiencia. Así los sentidos subjetivos no son exclusivos de la organización psíquica de los sujetos sino los constituyentes de todas las esferas de actividad humana, y configuradores de una disposición tal que es la llamada a permanecer en un constante cambio (González, 2007).

Ante esta complejidad, que no es inmóvil, lo social actúa como un elemento productor de sentido, que estará enlazado a sus sistemas de relaciones y a su historia, sin representar una estructura rígida, pasiva y definitoria de sus comportamientos actuales, sino una configuración generadora de sentidos que no puede aislarse de los aquellos que son generados en el curso de las experiencia vividas por el sujeto (González, 2007).

Es precisamente esta concepción de subjetividad y aunado a la comprensión de la subjetividad política como elemento fundante para la constitución del sujeto político en la escuela, la que permite comprender la relación entre los procesos de reflexividad y las prácticas educativas para la configuración de subjetividades políticas, definiendo la subjetividad política como proceso constitutivo en donde el sujeto reflexiona sobre su condición de integrante de una colectividad y sobre sus procesos de corresponsabilidad social, en términos de lo político. Entendiendo por lo político no las acciones conferidas a la participación partidista sino por el contrario el actuar consciente teniendo en cuenta al Otro como sujeto, procurando un encuentro de realidades que dialogan y comunican opciones para desplegar sus subjetividades individuales y sociales. En este

sentido la subjetividad política ha de estar ligada siempre a las acciones del sujeto por estar asociada a los posicionamientos que hace en diversos escenarios en los que vive.

Desde esta perspectiva una práctica reflexiva, ha de tener en cuenta los problemas prácticos de los educadores en relación a los educandos, sus concepciones, experiencias, los aportes de otras fuentes de conocimiento y las interacciones entre ellos, las múltiples y variadas formas de constituirse sujeto y las producciones permanente de sentidos subjetivos que emergen de una determinada experiencias que por muy colectivamente vivida es sentida y significada de maneras muy diferentes. Es así que desde la reflexividad se puede vislumbrar lo más específicamente propio e íntimo del sujeto, logrando una comprensión del sujeto que se piensa desde un escenario particular.

Siendo así, es por medio de las relaciones y las experiencias que le ocurren al sujeto que logra generar los mecanismos de subjetivación que le permiten la producción de sentidos subjetivos propios, en cuanto no es posible la existencia de un sujeto por fuera de los vínculos sociales que le hacen ser social; la subjetividad pues se expresa, por lo tanto, como narración biográfica de, sobre y desde la vida cotidiana (Díaz, 2007).

La reflexividad considerada como sistema, está constituido por la interferencia recíproca entre la actividad del sistema y la objetivadora del sujeto. Entendiendo la realidad como construcción intersubjetiva de los sujetos sociales en sus diferentes manifestaciones, como ámbito de prácticas posibles y de opciones cuyos contenidos se materializan en prácticas constructoras de realidad, en donde la subjetividad individual y social se configura en el marco de su actividad cotidiana.

La dimensión comportamental social, expresada en los regímenes colectivos de prácticas propios de los patrones de interacción social que se han de expresar en las formas de relación, pautas, normas, acciones y tradiciones, son acompañada por expresiones subjetivas en el plano

de los sentimientos y pensamientos que forman las configuraciones de la subjetividad individual y social (González, 2002).

De allí que sea fundamental reconocer a subjetividad como una construcción histórico-cultural, en el que todo proceso vivido como externo en la relación con los Otros, se internaliza desde la construcción del sentido que cada sujeto construye a partir de sus vivencias significativas.

Los patrones de interacción social de la vida cotidiana resultan tanto más complejos, múltiples y variados en cuanto articulan los diferentes espacios de la cotidianidad donde se conforman los procesos de la subjetividad social, considerada ésta como “el complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios de la vida social...en los que se articulan elementos de sentido procedentes de otros espacios sociales (González, 2002. Pág. 179).

La relación entre las prácticas cotidianas y la subjetividad producida concomitantemente se construye a partir de las dimensiones de esas prácticas que generan los sentidos de la actividad educativa. Así, la educación debe contribuir a la constitución de actores sociales, que busquen la afectación de las estructuras cognitivas, valorativas y simbólicas de los sujetos y de las estructuras de la sociedad.

Ya sea que la educación busque fomentar procesos de participación social, de organización o fortalecer movimientos sociales, es un espacio de incidencia específico para que lo subjetivo reconfigure la democracia y la autonomía. Así, los sujetos y sus acciones no se ven hoy como realidades “dadas”, sino como construcciones sociales históricas e intersubjetivas, las cuales son percibidas como objetivas mediante los procesos de internalización, socialización cultural y por el lenguaje (Torres, 2000). En este sentido el papel que tiene el maestro lo convierte en sujeto pensado por otros, siendo necesario que tanto el educador como sus educandos reflexionen sobre sus

interacciones y emprendan el arduo camino de la resignificación de sus roles, diálogos, posiciones y configuraciones subjetivas.

Toda práctica educativa es un proceso inter-subjetivo, reflexivo, comunicativo y por tanto productor de sentido en donde entran en juego saberes, creencias, valores, representaciones e imaginarios que son recreados y/o transformados en interacción entre educador y educandos, ya sea en contextos escolares o cotidianos.

Es posible concluir, que el llamado que se le hace a la escuela para configurar por medio de la educación nuevos sujetos y subjetividades políticas, a partir de prácticas educativas diferentes es una prioridad, que el estudio de la subjetividad desde una conceptualización histórica cultural permite reconocerla como categoría ontológica, que el estudio de la subjetividad es necesario mediante la comprensión de los sentidos subjetivos que emergen en las narrativas del sujeto, que la subjetividad cambia, se modifica y no es estática, expresa la vida cotidiana del sujeto y la emocionalidad puesta en sus prácticas sociales, denotando el sentido subjetivo que allí se genera y son la posibilidad para emprender procesos de reflexividad sobre las acciones de los sujetos.

La pertinencia social de la formación de sujetos y subjetividades políticas es un asunto de toma de conciencia y que la importancia radica en la constitución de sujetos para el campo de la educación. Toma de conciencia que se hace a través del discurso de Otros, y que la Escuela puede así asumir una posición estructurante de subjetividades. Y que la categoría de subjetividad es más amplia y de mayor potencial analítico y emancipatorio que otras como conciencia, ciudadanía o incluso democracia.

Que el llamado que la sociedad actual le hace a la escuela es para configurar por medio de la educación nuevos sujetos y subjetividades, que puedan a su vez transformar las prácticas educativas diferentes que impacten en un futuro a la construcción de otras sociedades. Desde el reconocimiento

del sujeto como ser histórico y político y de su injerencia para la transformación permanente de su razón, y sus realidades; y desde la reivindicación de la categoría de subjetividad como potencia analítica y emancipatorio mayor frene a otras categorías.

Siempre que exista una relación entre sujetos habrá una relación política, puesto que ponen en juego posibilidades y visiones de mundos, para dialogar y convertir el caos de la diferencia en posibilidades para la acción, desde un ejercicio ético, estético y especialmente político.

PARTE III CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.1. Categorización de núcleos e indicadores de sentido

Con la finalidad de brindar al lector la posibilidad de comprender de manera procesual el proceso adelantado, se establecen tres consideraciones previas al desarrollo de este apartado.

Primero, que la recolección de la información no es parte aislada del proceso de investigación y que por tanto no se presenta en un apartado llamado presentación de la información o recolección de información, sino que se expresa y está presente en el todo que comprende la investigación, como indicadores de sentido que darán origen posteriormente a los núcleos y tramas de sentido.

Segundo, que los núcleos de sentido subjetivo que se presentan a continuación, seis en total, emergieron de las voces de los actores entrevistados y contienen sus respectivos indicadores de sentido.

Núcleos de sentido:

1. Transversalización de lo humano en los temas académicos

2. El Reconocimiento del Otro como sujeto de saber

3. La construcción de sentido mediado por el Otro

4. Reflexionar sobre la realidad permite el despliegue de la subjetividad

5. La educación como una pregunta por la existencia del sujeto

6. Acciones que devienen de pensarse con otros para transformar su contexto inmediato.

De la misma manera, los indicadores se encuentran codificados de acuerdo a la organización establecida para cada uno de los núcleos, sin embargo esto no representa una clasificación de orden, prioridad, relevancia o cualquier otro adjetivo que indique estandarización, sino que obedece a una

organización que hace el investigador para ofrecer mayor claridad en torno a la construcción y desarrollo de los indicadores y núcleos con el fin de registrarlos como una totalidad.

Indicadores de sentidos:

El sujeto como producto de cambios sociales, emocionales y culturales.

La confianza como principio para la reflexión.

La pregunta propicia la reflexión, la cual sólo es posible entre sujetos que se sienten pares.

Saber devolverse.

El sentido de lo que se aprende y se enseña.

El sentido de lo social y lo individual.

Contraste entre la realidad y su acción.

La formación involucra a todos los actores educativos de una institución.

El proceso de formar a otros y formarse es una unidad.

Pensarse como sujeto.

Reconocer el afuera y el adentro.

Todos somos historia.

Anclarse al mundo.

Integrar el dentro y el afuera.

Cuestionar lo dado.

¿Quién soy?

¿Qué siento?

¿Qué quiero?

Cuestionar y actuar.

Involucrar a otros para cuestionar y actuar.

Y tercero, que los indicadores aglutinados en los núcleos, fueron los que permitieron construir e interpretar la información a la luz de las categorías de la investigación, pues son estos, los que marcan el camino para la producción de conocimiento alrededor de los sujetos y sus prácticas, y permiten a su vez desarrollar las categorías y tramas teóricas a partir de la realidad observada. Las categorías a las cuales se hará referencia son: *procesos de reflexividad, sentidos subjetivos políticos y procesos de configuración de subjetividades políticas.*

Al respecto, en este apartado se presentan las categorías de la investigación y los indicadores que las nutren. Siendo necesario afirmar que los núcleos con la totalidad de sus indicadores no hacen parte de una misma categoría, debido a que por una parte se negaría la posibilidad de establecer relaciones entre estas como totalidad y constituir así las tramas que se crearon entre las categorías.

Y por otra parte, el indicador debe estar en la categoría en donde cobre mayor significatividad. Lo cual permite reconocer la imposibilidad de fragmentar lo que emerge de la información, ya que un indicador construido puede significar tanto a un núcleo, como aportar a la significación de otro, sin querer decir que las fronteras entre categorías o núcleos no se encuentren definidas sino que la realidad desde su manifestación compleja nos revela sólo una parte de ella y es deber del investigador reconocer en lo no visible las relaciones que a partir de allí se entretajan, lo cual origina las tramas de sentido que sugieren a su vez la presencia de fenómenos subjetivos que sólo son aprehendidos mediante otras metodologías.

Por lo tanto, las categorías que se presentan tienen en su interior el desarrollo interpretativo de los indicadores a la luz de los supuestos teóricos que soportan la investigación y las relaciones que de ellos fueron posibles establecer.

3.1.1. Procesos de reflexividad

En este apartado se presentan los indicadores que surgieron de los trechos de sentidos de los sujetos entrevistados, los cuales dan cuenta de la necesidad de encaminar al educando a que se piense como sujeto y se posicione en el mundo.

Se inicia con un indicador fuerte para significar los procesos de reflexividad, *El sujeto como producto de cambios sociales, emocionales y culturales*. Este indicador, que fue visible en los trechos de cada uno de los entrevistados, señala la necesidad de concebir la práctica educativa como un proceso permanente de reconocimiento del educando como sujeto en constante devenir y que es producto no determinado de las dinámicas que lo han configurado, y se ha constituido en cuanto tal de maneras múltiples y diferenciadas. Por lo tanto es menester de la educación y en especial del educador, transformar la experiencia educativa de puro adiestramiento en una práctica fundamentada en lo humano, brindando los espacios en donde cada sujeto pueda ser reconocido y encuentre los elementos necesarios para su formación (Freire, 2004).

En este sentido el educando ha de reconocer lo académico en relación a lo humano, estableciendo entre ambos relaciones que le permitan formarse con el apoyo del educador, siendo en este caso el educador su par u otra persona que le permita espacios de reflexividad. El educador acompaña al educando en el proceso de formación, y es quien propicia escenarios para el desarrollo de su autonomía.

Así, el reconocimiento del educando como sujeto implica respetar su integralidad, el saber construido de la práctica comunitaria y sus realidades y formas subjetivas de apuntalar los contenidos disciplinares a sus esquemas de pensamiento y comportamiento, por lo tanto esto exige

del educador un cambio en la manera de concebir su didáctica, la cual deberá propiciar que el sujeto tome posición respecto a sí mismo y a los Otros, y que se reconozca como ser político, ofreciéndole a sus educandos espacios de reflexividad sobre lo privado y lo público. Todo esto le exigirá también al educador pensarse como educando, sintiendo cómo es necesario la articulación de lo humano y lo disciplinar en un todo no fragmentado.

Al respecto, se trae a colación un trecho de conversación con la ET, en donde ella repiensa su posición de par y señala la necesidad de establecer diálogos complementarios entre educadores y educandos para reconocer las dificultades por las que atraviesan estos. Ella narra las dificultades de los estudiantes al enfrentarse por vez primera a la universidad y como ella misma desde su papel como educador y educanda reconsidera su práctica educativa, al brindar soporte, acompañamiento académico y personal para sopesar las crisis que algunos de estos presentan.

“Los tutores pares ayudamos a los estudiantes, especialmente en las dificultades académicas, en cuanto al programa de pedagogía infantil lo que hacemos es mirar en donde tienen más dificultad y por qué, y en este sentido lo que nos dicen a los tutores académicos es que les ayudemos con sus dificultades personales pero los temas deben ser transversales a los temas académicos. Por qué tiene que ser transversal, porque el estudiante cuando tiene dificultades académicas puede ser por factores externos, como el manejo de la ansiedad, que no sabe cómo estudiar, el organizar el tiempo o con desarrollar estrategias de aprendizaje, ellos vienen con el cambio del colegio a la universidad, es complejo para ellos porque están a la espera de otras cosas, de conocer otras personas y tienen mucha ansiedad y hace que se les bloqueen los temas académicos. Porque piensan que la universidad es muy dura, generan ansiedad y esto hace que se bloqueen, puede que estudien pero para presentar el parcial por ejemplo presentan dificultades. Y los tutores pares les

damos estrategias para que puedan enfrentar estas situaciones y defenderse en esos temas tan complicados” (ET).

El trecho anterior, nos lleva a considerar una parte importante de la configuración subjetiva de educando teniendo en cuenta el indicador Reconocer al sujeto como devenir de cambios sociales, emocionales y culturales. Destacando una preocupación por concebir un sujeto no compartimentado, vacío y determinado por las condiciones de su entorno, y en donde se introducen contenidos que fraccionan sus procesos de reflexividad. Sino por el contrario asumiéndolo como educando, como ser humano que aprende y siente. Y es aquí en donde resulta significativo el sentir, para visibilizar que la formación se encuentra implicada con las emociones, siendo estas las que atadas a la cognitivo permiten estar en el mundo, lo que connota una necesidad de transversalizar lo académico con la pregunta por lo humano.

Esto significa que es fundamental para propiciar procesos de reflexividad, formar desde la integralidad haciendo de los contenidos disciplinares la excusa para convocar a los educandos a cuestionarse a sí mismos desde lo privado y lo público, con la guía del educador y de las estrategias que se emplean para abordar lo humano y lo académico como unidad.

Así mismo lo establece la AB cuando referencia lo que ella realiza con la estrategia de habilidades para la vida. *“Los talleres buscan sensibilizar a la comunidad sobre un tema mediante actividades que buscan su participación e interactuar... y en PI con la estrategia de Habilidades para la Vida no solamente son talleres aislados sobre temas sino un proceso continuo que facilite la reflexión de los educandos y que busque cambios en su pensamiento y ojala en sus comportamientos”.*

Un aspecto relevante de este trecho es que es factible llevar a la práctica dicha transversalización, propiciando espacios no tradicionales para encaminar procesos de reflexividad.

Esto implica establecer otros fines para la enseñanza y el aprendizaje y otras formas para reconocer lo aprendido y aproximarse a una visión del educando como sujeto autónomo.

Nuevamente la integralidad y la autonomía adquieren una connotación diferente al pensarla como eslabones primordiales para la formación como acontecimiento interno del sujeto. A la vez que se pueden considerar los procesos de evaluación de las habilidades y significados disciplinares en articulación con los sentidos subjetivos producidos. De tal manera que el aprendizaje es también una pregunta por el sujeto, aquel que se forma y se piensa con Otros en un compartir permanente de realidades. Esto demanda ver la complejidad de lo disciplinar y lo humano siempre en contexto.

Al respecto se muestra un trecho de sentido del D, en donde se describe otra manera de evaluar al sujeto, teniendo en cuenta la articulación entre lo disciplinar y lo humano encaminando su práctica docente como acción que propicia autonomía y reflexividad en el educando. *“Uno nota cambios mediante la aceptación de los educandos. Y uno sabe cuando de profesor le queda bien hecho el trabajo, eso es como el culinario sabe cuando le queda bien hecha la comida... ¿Y cómo sabe que le quedo bien hecho el trabajo? ...A... con lo práctico, y yo lo sé cuando el educando tiene las respuestas practicas, la respuesta musical. Por ejemplo nosotros no hacemos parciales sino procesos y hemos visto que con los de primer ha sido positivo, no es posible que yo toque bien hoy y mañana no entonces si ele educandos saco mala nota replanteamos la nota luego que ha pasado algunas semanas. Y en los trabajo de grupo se ha visto mayores resultados. Los tiempos, las discusiones, como ellos se conocen y hacen acuerdos, entre ellos mismos como hacen el trabajo, la casa, el diálogo. Y es muy humano. Nuestra evaluación en este sentido es objetiva y subjetiva a la vez. Un muchacho con reconocimientos afuera hace palpables los contenidos” (D).*

De este trecho es necesario decir que lo humano es una necesidad, que aunque corresponde a un análisis en contexto de las diversas formas en las que se manifiesta la formación, se debe estar

receptivo a lo que el sujeto demanda desde la construcción subjetiva que ha hecho de los contenidos. Sin embargo, lo que es relevante es el impacto que tiene el indicador *reconocimiento del sujeto como devenir* en la configuración subjetiva que tiene el D sobre el educando, el que es concebido como sujeto-agente y como aquel que puede autogestionar sus propios escenarios de reflexividad y convocar a Otros para pensar sobre lo académico, a la vez que se entiende la formación como un acontecimiento individual y social que parte de él mismo, quien es el que se lo propicia. En este sentido, es posible comprender que la formación es un acto de creación de sí mismo.

Dos indicadores que se hacen evidentes en las voces de los actores son: La confianza como principio para la reflexión, y el indicador, la pregunta que propicia la reflexión y la reflexión sólo se da entre sujetos que se sienten pares. Aunque a simple vista pueden ser indicadores diferentes articulados sólo por algunos conectores, son el resultado de una interpretación procesual de los trechos que emergieron, siendo así un indicador que connota niveles de desarrollo. En primer lugar porque la confianza es una característica de la relación entre pares que así se consideran, a su vez que también hacen que los sujetos se impliquen emocionalmente y puedan construir juicios, lo cual requiere de la reflexión, y por lo tanto los espacios que conllevan a la confianza, a la reflexión y al diálogo, permitirán en suma procesos de reflexividad.

Los indicadores hasta ahora relacionados permiten pensar al *sujeto* como agente de su propia formación en espacios colectivos no necesariamente educativos. En este sentido la formación como ejercicio de tener y dar voz, asumirla y decidirla en espacios y niveles de poder, es también un ejercicio ciudadano que se halla en relación directa con la necesidad de ser sujeto mediante la acción. Lo que constituye una actividad progresista (Freire, 1994) que lejos de ser rígida, vertical y sin lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia

viva, con voz, de profesores y profesoras que deben mantenerse sumisos; demanda autonomía y liberación para que los educandos puedan reflexivamente construir el conocimiento necesario para emprender procesos de cambio social.

Así, la confianza se traduce en una acción colectiva que lleva implícita otra forma de concebir el poder, que para el caso del educador convoca a una renuncia de la supremacía del saber en tanto poder y posibilita las condiciones necesarias para que el educando se piense a través de Otros.

Un asunto relevante que se puede observa en el siguiente trecho de la ET, es el convencimiento de que la reflexión ocurre entre sujetos que se implican emocionalmente y sólo acontece cuando estos se sienten pares. Aunque es claro que la ET debido a la proximidad generacional con sus educandos le puede ser fácil propiciar confianza, reflexión e interactuar como pares, también se hace evidente que se requiere de posiciones alternativas frente al poder para lograrlo. De nada sirve que el educador sea próximo generacionalmente a sus educandos si su posición vertical de ejercicio de poder no procura por el reconocimiento del Otro como ser autónomo y encausa su práctica hacia procesos de reflexividad.

“Y como tutores pares les damos estrategias para que puedan enfrentar estas situaciones y defenderse en esos temas tan complicados, para que puedan tener seguridad y crean en lo que ellos están haciendo y siempre a partir de sus conocimientos previos que ellos tienen, y a partir de estos miramos como ellos enfrentan los problemas y haciendo ejercicios prácticos de reflexión, siempre buscamos la confianza, y por lo menos yo como ET par cuando ellos llegan a clase y me ven, pues es que no soy un profesor soy un par. Intento tener una confianza con ellos todo el tiempo, esto es para que tengan la confianza de preguntar. Además que no nos da pena preguntar porque es un proceso de acompañamiento y entre todos nos debemos ayudar. Por eso la pregunta y la reflexión a partir de la pregunta guían el proceso de acompañamiento con

trabajo de pares”... “Intento posibilitar la reflexión, desde ser una compañera más de ellos y así ellos tienen la confianza, siempre desde la pregunta y de ponerme en el lugar de ellos, tratar de comprender sus procesos de aprendizaje” (ET).

La reflexión sobre el sí mismo, como organización de pensamiento ligado al lenguaje y como acción dirigido sobre sí mismo, está encaminada a que tanto educador como educando puedan ponerse en el lugar de otro y se piensen desde estos lugares. Entendiendo que situarse en tanto par y colaborar no constituye una renuncia o pérdida del poder-saber sino que facilita el acercamiento por sí mismo a construir conocimiento. Esto lo ejemplifica la ET cuando cuestiona a sus pares y los invita a pensar desde otros lugares *“tú por qué haces eso así, por qué no intentas de otra manera y me dicen aaa no lo había pensado así”*.

Otro asunto clave respecto a la confianza que deben tener educadores y educandos se hace evidente cuando esta señala que *“ven en uno un tipo de confianza”*, es decir que la confianza se construye con diferencias y que aquella que puede tenerse hacia un educador que es capaz de ponerse en el lugar de otro es diferente a la que se tiene hacia un educador que se vale de su autoridad para generar temor o desconfianza, emociones contrarias a las que pretende el proceso educativo en sí mismo.

Esto es, que si no se genera confianza para que cada educando tenga espacios para reflexionar sobre lo que se aprende y lo que esto implica, no tendrá lugar la reflexividad. Si bien la ET, como ya se ha planteado con anterioridad, habla desde su posición de educando, también refleja en sus apreciaciones ciertas reflexiones sobre lo que debe ser la labor del educador, en tanto guía para el Otro, procurando ayudas y generando espacios para que estos busque por sí mismo las diversas formas de abordar los problemas *“Hay que ser flexibles para llegar a una respuesta, por eso les digo hagámoslo juntos y ahora tu solo”*.

Con lo anterior la ET señala cuatro condiciones necesarias de todo educador para facilitar procesos de reflexividad, primero es determinante la confianza en el establecimiento de acuerdos para comunicar y entender las demandas de los sujetos, segundo es la reflexión posible sólo entre sujetos que se sienten pares, tercero el trabajo de pares permite el intercambio y comunión de posiciones y cuarto el compartir posiciones desarrolla la conciencia de sí.

Extrayendo del discurso de la ET estos sentidos subjetivos es posible hablar de una configuración subjetiva acerca de la labor del educador, puesto que, lo que ella narra es una forma de implicar al sujeto en la elaboración de conocimiento partiendo de la interacción con lo social para reflexionar sobre sí, en donde lo que sigue es un movimiento permanente de idas y vueltas entre lo Otro y uno mismo, entre lo social y lo individual.

Un trecho de sentido de la AB expresa también la manera como el establecer espacios de confianza, reflexión y trabajo de pares, resulta ser un posicionamiento diferente en torno al poder y al reconocimiento del educando como sujeto autónomo y democrático, interpretado como el respeto por la posición del par. *“Cuando alguien opina sobre algo, y los demás empiezan a opinar y debe poner atención sobre esto para cuestionar y reflexionar sobre esto. Lo hago por medio de reflexión individual escrita, reflexión grupal escrita y plenaria. Y tener atención en lo que sintieron frente a las preguntas no solo el contenido” (AB)*

En este sentido el educando es sujeto en devenir y cúmulo de saberes producto de las relaciones que ha entretejido a lo largo de su vida con la historia, la cultura y los textos que lo han narrado: su familia, amigos y pares. Lo cual exige por parte de los educadores, una superación de la visión reduccionista del aprendiz como depositario de contenidos y el reconocimiento pleno de lo histórico, lo cultural, lo social, lo político y lo estético en las creaciones de los educandos como sujetos enteros.

Estas formas de concebir al sujeto en el espacio educativo que conllevan ejercicios alternativos de poder y de construcción de conocimiento implicando lo emocional, requiere del establecimiento de acuerdos y contratos didácticos sobre la base de la autonomía, la democracia, la confianza, la reflexividad y el trabajo colaborativo.

Respecto a la concertación y establecimiento de acuerdos, un trecho de la AB ejemplifica el proceso de negociación, que necesariamente lleva implícito el reconocimiento de sus educandos como sujetos agentes de su formación.

“Para establecer acuerdos con ellos llevo propuestas, usualmente llevo las propuestas fundamentales, los acuerdos en fechas, el respeto por escuchar y lo que opina el otro. Y lo demás viene de la negociación con los educandos. Esos primeros no son negociables. Además a uno no se le puede olvidar que es el profesor y no estamos en un proceso enteramente democrático. Porque uno lleva unos objetivos e intereses... Hay ocasiones en que las personas no quieren estar, se habla con ellas y se les hace el llamado que si no quieren estar se exponen a consecuencias como la de una calificación negativa, porque así como se toman decisiones se debe saber que estas traen consecuencias”... “Yo creo que debo trabajar mucho la confianza y que puedan ellos expresar lo que quieren para que así yo pueda modificar mis prácticas. Es un asunto como de una contracción en que debo trabajar, en cómo ser lo suficientemente democrático en propiciar los diálogos pero cumplir con las normas para que avancen los procesos” (AB).

La expresión anterior, resalta en varios aspectos. Primero porque los acuerdos se establecen sobre la base de lo fundamental, es decir que todo contrato didáctico debe acarrear mínimos comunes que aglutinen derechos y deberes de las partes para que el proceso formativo tenga lugar. Aunque suena contradictorio en el discurso de la AB, el llevar propuestas para negociar pero suponiendo una base innegociable, requiere de mínimos que sobre estos invitan a la negociación. En

otras palabras es crear entre los implicados las condiciones de confianza para intercambiar posiciones, entrar en conflicto y construir autonomía. Esto es democratizar el poder y reconocer el derecho de voz de los educandos, disminuyendo las brechas de poder-saber entre educadores y educandos (Freire, 1994).

En segundo lugar, se hace evidente que el proceso como bien lo señala ella, no es del todo democrático, sin embargo lo democrático connota otro sentido para la AB. Puesto que los mínimos deben estar tutelados por los intereses y objetivos que el educador demarca para la formación tenga lugar. Lo democrático entonces, hace referencia a la posibilidad de hablar desde posiciones equitativas en lo que respecta a los procesos de reflexividad y a la creación de espacios para que el trabajo colaborativo se dirija hacia objetivos comunes alcanzables.

Por lo tanto, el enseñar exige no transgredir la capacidad del educando para construir sentidos, los cuales emergen de un proceso democrático que no es más que un elemento que potencia la autonomía y viceversa, ya que es a partir de esto que la conciencia crítica deviene para acordar sobre la base de mínimos todo aquello que beneficia al colectivo y que parte de los intereses individuales.

La confianza y la reflexión que propicia el pensar en colectivo, es un punto de encuentro entre los actores educativos entrevistados, un obturador privilegiado de todo proceso de reflexión: *la pregunta*. En el siguiente trecho de sentido la ET y la AB señalan la necesidad de posibilitar a sus educandos espacios que permitan a los educandos pensar en contexto, sin embargo añade un elemento significativo para que la reflexión pueda contribuir a la acción, la mediación del Otro. Elemento que permite una reflexión de mayor profundidad si se realizan actividades que impliquen la reflexión grupal.

“...Con la pregunta hago que ellos caigan en cuenta de lo que están diciendo, porque para preguntar hay que saber y lo que hago es que les pregunto si se están escuchando lo que están diciendo. Y piensan sobre sus repuestas y qué relación tiene con lo que estamos haciendo” (ET).

“El registro escrito del proceso que lleva a cabo cada persona es importante para que ese reflexione sobre sí mismo, y que tenga un registro sobre lo que pensaba y pueda evidenciar estos cambios... Y por medio de preguntas se trabaja. Volver sobre la reflexión escrita no solo decirlo sino a escribirlo y que luego todos lo cuenten... Utilizo mucho la pregunta sobre todo cuando se hace el registro del diario del educando. Mediante tres preguntas en cada sesión: Qué aprendí en relación a lo conceptual, que cambió en mí, que da cuenta de lo que sentí y mis comportamientos, por qué me sirve a nivel personal y laboral. Y que puedan tenerlo en cuenta cuando estén ejerciendo la docencia” (AB).

“Estamos haciendo algo y es que a un educando de último semestre tiene un educando de primer semestre y estamos viendo buenas respuestas, estamos en proceso... En música los ritmos son diferentes y estamos tratando que los que tengan más habilidades apoyen a los que no tienen muchas habilidades Algunos educandos dicen no sentirse en confianza con algunos educadores, que solo vienen a hacer su cátedra y listo” (D)

Es posible observar en estos trechos que estar con Otros hace que la experiencia privada se vuelva pública, que el diálogo despliegue subjetividad y que los contenidos disciplinares sean bombardeados por la emocionalidad que se desdobra a partir de las representaciones ligadas a un tema en cuestión, propiciando el anclaje de los contenidos y la emergencia de sentidos subjetivos no necesariamente atados a los contenidos disciplinares de los que emergieron.

El reflexionar en colectivo, permite reconocer los errores y vacíos que pudieron quedar respecto a contenidos teóricos o de sus propias vidas, exigiendo que desde lo emocional se tenga la

disposición de asimilar como fundante el retorno. Al respecto, el indicador Saber devolverse, lleva a considerar el error y el volver sobre éste como un intento de la ET por ponerse en el lugar de los educandos, invitándolos a que puedan ver lo que sucede cuando se concibe que el error no es un vacío de conocimiento. “...*En qué estoy fallando yo para que tú no comprendas o puedas comprender mejor*”. Con esto la ET es capaz de pensarse con otros, lo cual determina otro indicador de la configuración subjetiva de lo que es la labor del educador y es el saber devolverse como reflexión de sí sobre su acción.

En este sentido las configuraciones subjetivas aparecen en forma de sentidos subjetivos en el curso de la acción del sujeto, formando una red subjetiva que acompaña toda actividad humana. Por lo tanto los indicadores analizados líneas arriba y que traen a colación algunos aparados de la ET, reflejan lo que para ella es indispensable en la labor docente.

Así, el saber devolverse puede ejemplificarse con mayor detalle cuando la ET dice: “...*debemos retroceder a lo que yo no sé y tener un apoyo para seguir adelante*”. Nótese que habla en plural, indicando que no es sólo el educando o el educador por sí solos quienes deben retroceder a lo que no saben, sino que este movimiento de retroceder les permitirá a ambos el apoyo para continuar adelante. Apoyo que puede traducirse en confianza para manifestar las reflexiones que cada cual elabora, construir preguntas en contraste con lo social, y generar espacios colaborativos de construcción de conocimiento, todo dentro de un proceso democrático de acción colectiva.

El pensarse como sujeto teniendo en cuenta al Otro, trae a colación el indicador Reconocer el afuera y el adentro, el cual hace tangible la acción subjetiva que cada cual se confecciona para formarse, y su visibilización en el mundo simbólico en el que todos se insertan en tanto sujetos de la acción. Esta consciencia de ser sujeto, es la que potencia el despliegue de la subjetividad, es la que hace posible que lo individual y lo social puedan tener un punto común para la acción, sin

embargo el punto de unión en el espacio educativo lo ha de facilitar el educador, quien conoce de antemano dichas uniones. De manera que resulta esencial la enseñanza y el aprendizaje en contexto. Así lo manifiesta la ET *“yo busco en las temáticas sus relaciones con lo de afuera. Desde el hacer y para que me sirve. Y desde la necesidad de ellos siempre”* (ET)

La naturaleza del fenómeno subjetivo no es externa ni interna, no es sólo social e individual, se da simultaneidad en ambos niveles y es atravesada por la historia de cada sujeto. De allí la importancia del trecho anteriormente citado, en donde siempre se debe partir de la necesidad de los educandos, para que cada uno de estos encuentre las maneras de insertarse en la red simbólica de la sociedad y aportar a su transformación. De esta manera, la subjetividad individual se entiende como el fenómeno subjetivo interno-individual y las posiciones de cada sujeto conectadas de forma directa con la historia común como fenómeno externo-social, aparecen en las configuraciones subjetivas y sentidos subjetivos que en suma configuran procesos de subjetividad política.

De esta manera la historia como categoría que puede integrar lo social y lo individual, cobra sentido para educar en contexto, siendo fundante para el educando pensarse con Otros, reconociendo lo que es de afuera, lo social, lo que es de adentro, lo individual, para actuar re-narrando su propia historia.

Es así como otro indicador que emerge de los trechos de sentido es *Todos somos historia*, el cual es la condición de posibilidad para reconocer a plenitud la condición de sujeto, desujeto, re-narrado por otros e indeterminado por un momento y lugar particular.

Esta forma de arrojar al educando a la inquietud por reconocerse como parte de la historia cobra mayor sentido, cuando se articula a los contenidos disciplinares necesarios para la formación profesional, haciendo que se considere como importante la historia de cada uno en la historia de la

ciencia. En el siguiente trecho es importante observar el llamado que se hace para que cada educando considere como parte de su formación aquello que lo ha antecedido.

“Por ejemplo cuando trabajamos sobre la historia, en políticas de infancia yo le digo que todos: debemos saber de historia porque todos somos historia, todos tenemos un pasado... ¿Y qué hago para que sea llamativo? Buscar actividades como videos, sonidos” (ET).

Lo que hace más interesante este fragmento es que la ET comprende que requiere de didácticas no tradicionales para que sus educandos reconozcan la importancia de la historia como un concepto en el que ellos están insertos y por medio del cual pueden re-narrar lo que los ha antecedido. Desde las personas que le han configurado como tal, lo que le ha implicado distanciamiento y olvido, y concebir la historia como acción. Esto es, desplegar su subjetividad política y reconsiderar los cambios que debe emprender para re-narrarse en colectivo.

El siguiente trecho consigna la necesidad de cambiar las relaciones que se establecen con la historia y de formar ciudadanos desde otros referentes:

Sonará muy crudo lo que voy a decir pero siento que hay mucho arribismo. No hay competencia sino competitividad. Yo debo mejorarme por encima del que sea. Estamos desde el bueno y el malo, ese es el tipo de ciudadano que estamos formando. Sabiendo que lo que yo soy también me construye la gente de afuera (ET).

Enseñar el mundo anudado a la historia y articular a ésta al conocimiento científico, requiere de la implicación emocional por parte de quien se decide a aprender, puesto que requiere de sus propios recursos simbólicos y emocionales para darse cuenta de lo que lo ha antecedido y actuar hacia lo que desea. Un indicador que aglutina esto es Anclarse al mundo.

Este proceso de anclase al mundo se encuentra condicionado por el reconocimiento subjetivo del mundo interno y externo del sujeto, sin embargo la institucionalidad ha separado lo social de lo

individual, no solo lo que respecta a las dimensiones del ser para la producción de conocimiento sino al mundo de la academia, de la objetividad y lo disciplinar, y el mundo de la vida, de las personas del común, siendo esta separación un obstáculo para anclar los saberes construidos en las aulas al contexto próximo de los educandos.

Es así como la ET hace evidente en su discurso una preocupación por esta separación, por lo que hace la Universidad y la sociedad por separado.

“Si yo no integro el mundo que tengo aquí y el mundo de afuera es más complicado poderme anclar, y más complicado encontrarle el sentido a lo que estoy haciendo”. “Yo soy parte de una comunidad y debo preguntarme por cómo hago para desarrollarme en esa comunidad y cuando salga que voy a hacer por la comunidad e irme transformando como persona”...no relacionan la vida del estudiante con el afuera. Con las problemáticas de la ciudad... Se pueden tomar problemáticas y relacionarlas con lo que vemos en clase, pero no nos gusta relacionar ni transformar”...es importante enseñar el mundo, como esta formado y como yo como individuo empiezo a integrarme al mundo con la matemática...La pregunta nos lleva a reflexionar mucho, nos ancla mucho las ideas y éstas a su vez le permiten anclarse al mundo” (ET).

Nótese que la ET señala que de no integrar ambos mundos, haciendo referencia a la Universidad y la sociedad, es más difícil encontrar sentido a lo que se hace. Es precisamente esto lo que cobra mayor relevancia al reconocer que la posibilidad de despliegue de la subjetividad radica en la comprensión del contexto por parte del sujeto que se encuentra inserto en éste. Se articulan aquí dos puntos cruciales de máxima potencia para la discusión sobre los procesos de reflexividad, a saber: la historia del sujeto como catalizador para la acción en contexto y la poca articulación entre la ciencia y el mundo de la vida que impide el anclaje del sujeto, sus ideas y la transformación de sus condiciones en su contexto más próximo. Si el anclaje de los mundos no resulta en acciones

realizables no sería posible actuar para transformar. De allí que el educador deberá posibilitarle al educando las condiciones necesarias para que éste pueda anclar los saberes en su mundo, y a partir de esto participe de la transformación.

Es necesario afirmar que hasta el momento se consideran como indicadores potentes de los procesos de reflexividad: Pensarse como sujeto, El afuera y el adentro, La historia individual y social y El anclarse al mundo. Entendiendo lo que estos indicadores propician en una perspectiva diferente de sujeto en un espacio educativo: pensar en su condición de ser social e individual, reconocer las posibilidades de acción a partir de la historia narrada y la que está por narrar y romper con lo que le determina.

En este sentido la educación es una pregunta por la existencia del sujeto, que convoca a la diversidad de visiones y expresiones, que no sólo se caracterizan por los contenidos que se aprenden en el aula sino que se relacionan con todo aquello que se encuentra en los espacios sociales en los que se relacionan todos.

Esto implica que educadores y educando cuestionen el proceso de constitución de sujeto, el estar en el mundo y lo que le sujeta al mismo. Preguntas que se catalizan en los indicadores que se desarrollan en las siguientes páginas y que son la potencia de los procesos de reflexividad.

Ahora bien, reconocer los procesos socio-históricos que caracterizan a los sujetos que se forman, hace la diferencia entre instrucción y educación, por lo tanto la educación ha de propiciar procesos de reflexividad, que vehiculicen la historia como memoria subjetiva. En este sentido un primer indicador que da cuenta de esto es ¿Quién soy?, en donde se reconoce que la educación es el medio para que cada sujeto no solo se pregunte por su ser sino contribuya a dar respuestas a sus pares. Así lo ejemplifican los siguientes apartados. “La educación es todo. Y no es solo las

temáticas académicas. ...es ¿y por qué estoy yo aquí?” ... ¿Quién soy?, pues una estudiante con más experiencia y puedo ayudarte, y me estoy formando...” (ET)

“Mi experiencia en la Universidad como estudiante pienso que pase por el proceso de cambio de colegio e universidad y de darme cuenta de muchas dificultades que vive la universidad.

Encontrarme maestros excelentes y otros pésimos y darme cuenta de la importancia de los procesos personal y que lo principal es lo que uno vaya procesando. Como administrativa la cosa tan complicada, dicen que las instituciones más conservadoras son las públicas, así la teoría sobre pedagogía avanza pero las instituciones son muy lentas, son muy burocráticos, hay muchos poderes y mucho temor. Y en la docencia es una mezcla de las dos cosas. Así como tuve profes malos y otros que eran como referentes quiero ser referente de mis educandos atreviéndome a cuestionar y cuestionarme lo que hago y no repetir lo que siempre se ha hecho. La formación sigue siendo igual, profesionalizante desde que yo era estudiante. Y en algunos momentos se ha fortalecido esta postura. Le falta más el aspecto humanizante a la universidad.” (AB)

“Ante la formación de ciudadanos uno trata de formarlos como buenos individuos, pero la sociedad los corrompe. Algunos otros que he visto van por el camino correcto. Y la universidad crea ciudadanos desde su visión y misión aunque hay que tratarla de mejorar. Pero todo obedece a cambios por ejemplo el modelo que están tratando de introducir como el brasilero con capitales privados. Y uno se ve enfrentado a muchas cosas, y no solo la universidad porque la universidad somos todos. Y creo que nadie quiere formar profesionales y personas malas sino que le sirvan a la sociedad. (D)

“La idea no es tratar de hacer procesos de tipo psicológico sino de trabajar la historia la infancia en equilibrio con lo afectivo y emocional. En este sentido es de suma importancia

trabajar lo afectivo y emocional... Es trabajar lo cognitivo como un elemento unido a lo emocional. Lo cognitivo de aquello que es también emocional” (AB).

A la vez que se concibe que la historia sea memoria subjetiva, la cual propicia procesos de reflexividad, se debe entender que la educación es aquello que admite que el sujeto -educando o educador- es transformación constante de las estructuras sociales, culturales, políticas, que lo significan de manera particular para reconocerse y habitar el mundo. Estas estructuras atraviesan al sujeto, a la vez que lo envuelven en la necesidad de ser pensado por Otros, para ser narrado y reconfigurarse en un proceso de reflexividad, de despliegue de su subjetividad.

La pregunta por el ser sujeto implica también lo sentido, por ello los indicadores ¿Qué siento? y ¿Qué quiero? son una manera de ver al sujeto en la enteridad que lo constituye. Por una parte implica que se desarrollen estrategias para articular lo emocional y afectivo en los espacios de formación y por otra de asumir plena conciencia sobre lo que se es, lo que se siente y quiere, como reflexividad.

Se establece así una noción de sujeto diferente desde la contemplación de los procesos de reflexividad en los espacios educativos para formar otra clase de ciudadanos.

3.1.2. Sentidos subjetivos políticos

En este apartado se evidencian los indicadores que dan cuenta de los sentidos subjetivos políticos que emergieron de trechos de sentido de los actores entrevistados. Aclarando que el sentido subjetivo no se configura de forma directa por las emociones y procesos evidentes de una relación o una actividad. Puesto que en su síntesis participan múltiples sentidos subjetivos derivados de

consecuencias no concienciadas de los protagonistas, contextos y acciones implicados en la historia de un sujeto concreto. Por tanto, representa la integración de lo emocional y lo simbólico en un espacio de la cultura simbólicamente producido, donde lo emocional evoca lo simbólico y viceversa, pero donde ninguno es causa del otro (González, 2006).

En este sentido los sentidos subjetivos son creación del sujeto que implicado en lo social produce simbólica y emocionalmente nuevos sentidos; y los sentidos subjetivos políticos con los que remiten a lo político como dimensión que contiene lo social y lo individual en espacios de apropiación colectiva.

Así, la pregunta por lo humano desde lo político y lanzada en los escenarios educativos, se convierte en el punto de anclaje para responsabilizar a las personas que hacen parte de la institución, con la educación de las nuevas generaciones, favoreciendo procesos en donde la institución como comunidad deben implicarse en la toma de decisiones, la construcción de políticas públicas, la adecuación de los currículos y los ejercicios de poder alternativos, considerándose así que *“la formación no es solo del docente sino de los estudiantes y de los tutores”* (ET).

Al respecto, el indicador *La formación involucra a todos los actores educativos de una institución*, se interpreta como una tentativa por admitir que la formación es una tarea compartida entre educadores y educandos, quienes construyen los recursos simbólicos y emocionales para que la formación tenga lugar. Requiriendo de la toma de conciencia frente a lo que aprende, la función social de dicho aprendizaje, el contraste entre la realidad y su acción y la interacción de los actores educativos en el proceso de educación-formación, para tener voz y participar de las dinámicas de una institución. Así mismo, este indicador nos lleva a pensar que la formación es un asunto de todos los actores educativos, como dirá Freire, de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes quienes trabajando en la escuela, son también educadores (1994).

La educación por una parte requiere de comprensión mutua de los seres humanos (Morín, 1999), independiente de los roles que cada actor desarrolle en cada parte del proceso, bien sea de educar al Otro o de formarse. Roles que varían de acuerdo a las situaciones. Así, el educador pasa a ser educando en el momento en el que éste último pase a ser educador y así sucesivamente, en un continuo, que no es más que la evidencia que para la construcción de sentido es necesario el Otro.

Este proceso requiere no solo que los actores educativos de la institución desempeñen el rol asignado, sino que admitan que el aprendizaje en tanto construcción de sentidos requiere del par, del facilitador de su complemento, bien sea educador o educando.

Aquí se empieza a entrever una posible trama entre los núcleos 1 y 2 que demarcan las características de la relación entre educador-educando para configurar subjetividades políticas: por una parte la necesidad de transversalizar lo humano en lo académico para que sea posible vivenciar la cotidianidad de la institución como humanos y no desde jerarquías discriminatorias; y por otra parte reconocer al Otro como sujeto que permite la desujecación a partir de la construcción mediada del sentido.

Estas maneras de concebir la formación como acto un liberador que el sujeto mismo se lo proporciona mediante la interacciones con otros, lleva a pensar que la integralidad es una característica fundamental de una educación que propicie despliegues de subjetividades.

“La educación es de todos y todos tenemos palabra. Digamos siempre lo que no nos gusta... Yo contribuyo desde las tutorías a formar otro ciudadano desde la reflexión, desde la reflexión con ellos claro. Porque es importante la unión, el mirar que estoy haciendo y en la medida en que se lo que hago miro en que le puede servir a los demás. Siempre hablamos de los demás. El otro como me ayuda a mí y el otro que me aporta. Siempre hay una unidad” (ET).

“El reconocimiento que en todas las instancias educativas se debe contribuir a la formación integral de las personas no solo en lo académico o profesional sino en otros aspectos de la vida.

Es lo que se le ha llamado los aprendizajes para vivir mejor o habilidades para la vida” (AB).

“Con los educandos de últimos semestres la idea es que tomen los perfiles de ellos, como los mira la sociedad y la familia, y como se siente ellos como profesionales” (D).

Lo anterior demuestra la imposibilidad de ser neutrales ante el mundo (Freire, 1994) puesto que la función de enseñar y aprender con otros se encuentra ligada a las emocionalidades que proporcionan el derecho y el deber de involucrarnos como educadores en la formación y educación de las nuevas generaciones, respetando la opción que los educandos tienen para optar y aprender en libertad y sin imposiciones.

Lo anterior permite reconocer que el sentido es construido por otros y por tanto para formarse es necesario estar con otros, asunto que se hace evidente en el indicador *El proceso de formar a otros y formarse es una unidad*, el cual se desarrolla en el apartado siguiente: “...siento que el proceso y el mío es una unidad y que si a ellos les va mal a mí también. Por eso tengo en cuenta en clase sus necesidades o problemas.... La formación como unidad y como proceso que integra a todos los actores educativos.... En los trabajos en grupo dicen que esta no trabajo y esta no hizo, y bueno usted que está haciendo para que eso sea diferente. Y se debe buscar la forma de que el grupo funcione mejor....No están generando un pensamiento crítico constructivo sino destructivos, desde mirar al otro por debajo, no hay trabajo en equipo, se está formando para ser un profesional individualista y arribista” (ET).

La formación como proceso que involucra a todos los actores educativos permite su movilización hacia intereses comunes, sin embargo el alejamiento y encapsulamiento del sujeto a la vida privada lo inmoviliza, por lo tanto es indispensable que los sujetos todos se involucren.

“Yo cambiaria de mis prácticas que fueran grupos más pequeños para conocerlos y dedicarles más tiempo....Yo a la universidad la quiero mucho, creo que me ha brindado un espacio, aquí se llega voluntariamente pero si me ha brindado formación, capacitación oportunidades de formarme dentro y fuera de la institución y uno responde con formación.... Uno quisiera que todos alcanzaran cosas...Hubo esa parte humana afectiva y emocional en la formación de el educando y por eso me llama” (D).

Y por último el indicador Pensarse como sujeto, integra la pregunta por el ser en tanto sujeto que se piensa a sí mismo, quien se reconoce como tal y quien en su condición de estar en el mundo pasa a la acción como movilización, entendiendo ésta ultima como despliegue de su subjetividad, en tanto que es reflexión sobre sí mismo. Así, lo que hace la ET es admitir la importancia que tiene la pregunta por el sujeto y su existencia en sus asesorías y clases.

“¿Una actividad de reflexión? mmm. Pues yo parto del para que me sirve algo. Les llevo una actividad práctica. Algo para hacer entre todos. ¿Y para que me sirven estas cosas en la vida real? Porque si uno sabe para que sirva algo afuera le encuentra el sentido, ponen más de su parte y le encuentran sentido a partir de sus necesidades, de su realidad” (ET).

De este fragmento se hace evidente, no solo lo que la ET realiza para que sus educandos construyan sentidos, sino lo que hace para llevarlos a un escenario para que estos se sitúen como sujetos y logren hacer consciente las acciones requeridas para modificar sus contextos.

Nótese que los moviliza a pensar en la función que tienen los contenidos disciplinares y las reflexiones que ellos construyen de sus realidades, y lo hace posible porque ella misma ha reconocido la necesidad de estos juegos simbólicos en su formación.

También es posible evidenciar en el trecho anterior una separación entre el mundo real como afuera y un mundo institucional como adentro. Dicotomía que se encuentra en su discurso para

situar a los educandos en relación a la pertinencia social de los contenidos para dimensionar la función de los mismos en la sociedad y la institución. Podría pensarse que el espacio en donde se forman actualmente los sujetos lleva implícita una dicotomía entre lo que deben saber y lo que les servirá para el futuro profesional. Este será un indicador crucial que apunta a una configuración subjetiva sobre la realidad de la ET como educadora y educanda.

“La idea es que educación para la vida en tanto idea de trabajo de la Vicerrectoría pueda trascender a la transversalización del currículo de lo contrario seguirá como idea u como habilidades, como talleres y es lo más sencillo de hacer. Mmm Mientras usted me preguntaba nuevamente se me ocurrió una forma de responderle. Es que si esto llegara a los programas académicos en donde se trabaja el tema curricular el solo hecho de cuestionarlo y de introducirlo en la vida cotidiana de cada programa académico en si mismo ya es un avance. Pero si eso trasciende a que haya equipo en cada programa académico se cuestione la formación en habilidades para la vida podríamos avanzar hacia una formación integral para el desarrollo humano y la vida saludables que es lo que se ha planteado desde la vice” (AB).

“Claro yo creo que ellos piensan en lo que uno les dice, si uno a veces se piensa en los profes que uno tuvo por ejemplo y aprendí del cumplimento, un día llegue tarde luego de trasnochar en un trabajo y el profe que era extranjero me dijo no me importan la próxima vez salga a las cuatro de la mañana, y me rompió el trabajo en la cara” (D).

Este afuera y adentro se erige como una forma de ejemplificar la complejidad del fenómeno humano en su desarrollo, que posibilita al educando el darse cuenta de sus mundos internos y externos y en donde la pregunta por la finalidad y función de sus aprendizajes le permiten el despliegue de su subjetividad individual y social.

3.1.3. Procesos de configuración de la subjetividad política.

En este apartado se desarrollan los indicadores que cobraron relevancia en esta categoría y que articulados a los indicadores de los apartados anteriores constituyen la reflexión holista para develar los procesos de configuración de la subjetividad política.

El indicador *El sentido de lo que se aprende y se enseña*, ejemplifica las acciones subjetivas que los educandos emprenden para comprender y construir sentido respecto a contenidos disciplinares, puesto que *“Hay algunos estudiantes pragmáticos y si ellos no le encuentran el sentido a algo, no lo aprenden. Cuando aprenden algo, es necesario que sepan para que les va a servir lo aprendido”*. (ET).

Así, el sentido de una palabra es un agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultados de la palabra determinando no sólo la condición del habla como recurso para nombrar las experiencias sino la mejor manera de construir aprendizaje (Vygotsky, 1987). Por lo tanto el sentido que cada educando le da a una palabra en clase va ligado al cumulo de experiencias personales que devienen de la interacción, con sus pares, con el educador y las subjetividades desplegadas en los escenarios en los que se encuentran.

“Desde una clase de trigo o matemática, pueda trabajar lo afectivo y emocional tratando de articular la vida cotidiana en los ejemplos y las actividades” (AB).

“Yo no creo que la educación sea tan fría si no se trabaja lo emocional o lo afectivo. La pregunta sería para qué se aprende o se enseña si entre ambos hay relación. Uno se debe sentir emocionado con los logros del otro” (D).

El sentido en tanto formación compleja de agregados de hechos psicológicos que surgen en la conciencia como resultado de una palabra, se articula con el sistema de relaciones sociales del

sujeto a través del habla (González, 2007b) lo que permite desarrollar el indicador *El sentido de lo social y lo individual*, pues se comprende así que la educación posibilita una conexión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento de sí mismo. Conexión que sólo depende del sujeto que se está formando.

En este sentido la labor del educador será co-construir con el educando la conexión requerida, evitando como dirá la ET que estos se pierdan por decisiones no conscientes: “*algunos educandos se sienten perdidos, tomando decisiones por factores que no son propias*”. Es necesario recalcar respecto a lo que señala la ET que es precisamente la débil conexión que los educandos construyen de sus aprendizajes las que les impide reconocer por ellos mismos otras alternativas de acción individual y colectiva.

Ahora bien, si se afirma que el sentido refleja por tanto hechos psicológicos que construyen a su vez otros sentidos y que esta producción es mediada por Otros siendo inter/intra/psíquico, se comprender entonces que la construcción de sentido es un despliegue de subjetividad social, definiendo esta como una producción simbólica-emocional que se integra a nuevo tipo de unidad psicológica, los sentidos subjetivos, que no son más que los constituyentes de toda actividad humana (González, 2007b). Así, tanto educadores y educandos construyen sentidos-aprendizajes en la medida en que despliegan sus subjetividades sociales en espacios de interacción.

Lo anterior cobra trascendencia, al aseverar que toda actividad humana posibilita la construcción de sentido individual y social y por lo tanto lo social tiene siempre una dimensión subjetiva. Así la subjetividad social representa las producciones subjetivas que caracterizan los diferentes espacios sociales como sentidos subjetivos, que proceden de otros espacios de la vida social, sobre los cuales se organiza las expresiones compartidas al interior de la vida social.

Ahora bien, si la construcción de sentido debe ser mediada por Otro, en espacios sociales y requiere por tanto de producción de sentidos subjetivos como unidades psicológicas en desarrollo, y si reconocemos que la subjetividad política es parte constitutiva de la subjetividad social entonces los educadores deben propiciar en sus educandos el despliegue de sus subjetividades individuales y sociales para producir e intercambiar sentidos sobre la base de sus acciones colectivas en espacios de construcción de lo público, con la finalidad de configurar subjetividad política.

Otro asunto que se relaciona con el indicador anterior, se hace visible en el siguiente trecho en donde la ET señala la importancia de la conexión entre lo social y lo individual como condición para que el educando pueda construir *“otras perspectivas frente a los problemas que se le presentan”*. Siendo indudable que la confianza contribuye a la construcción colaborativa del conocimiento social.

Con lo anterior es posible afirmar que lo social y lo individual- subjetivo no son dimensiones aisladas del sujeto que se piensa sino que en la procesualidad de su reflexividad, se vincula en una red subjetiva todo lo que acompaña a la acción humana.

Como evidencia de esta red subjetiva es lo que el D señala como vivencia interna y externa, que se puede renombrar como despliegue de la subjetividad social e individual, o lo que la AB afirma sobre los sentidos que adquieren las palabras que utiliza el educando al hacer referencia a sus vivencias y que no son solo producto de las interacciones que se dan en el aula de clase o con los contenidos disciplinares. Esto se puede visibilizar en el siguiente trecho:

“Ellos deben vivenciar la realidad, internamente y externamente. Tener contacto con poblaciones menos favorecidas, aquellas que no tienen recursos de pagar un educador... Y por las características de la música a partir de la música se puede trabajar la comunicación, la expresión, el afecto, la integración la responsabilidad...Algunos cuestionan los trabajos en grupo

pero no entienden que lo artístico se debe hacer en grupo, algunos se quejan porque las evaluaciones a veces son muy subjetivas” (D).

“Con un grupo de medicina en donde trabajamos el tema de los psicoactivos, todos eras jóvenes y terminaron hablando cuando ellos fueran padres. Esto le dio un rumbo distinto a la sesión porque las reflexiones fueron diferentes. Y tuvo que ver con que había personas claves que trataron de dar otras opiniones acerca de sus vivencias. Yo lo que puse fue mucho cuidado con lo que reflexionaban y de recoger lo que otros decían y ligar los aportes. Allí había una persona que era madre de familia y los demás empezaron a pensar desde sus lugares como padres a futuro (AB).

La producción de sentidos subjetivos en escenarios educativos ocurre cuando se hace tangible para el educando la transversalización de la pregunta por lo humano, a lo académico y lo cotidiano, de tal manera que la práctica educativa llevada a cabo por el educador o el educando apuntan hacia una educación liberadora, que requiere de posiciones de discrepancia entre lo que hace el sujeto y su realidad. Lo que permite el Contraste entre la realidad y su acción, que se constituye en un indicador fuerte de sentido.

Este indicador, proporciona la construcción sentido frente a lo que el sujeto puede hacer y lo que su realidad le permite. Esto es significativo en la medida en que el sujeto se reconozca como sujetado y encuentre las herramientas necesarias para des-sujetarse y actuar en consecuencia con de su devenir. Así, el educador deberá permitirle al educando construir una visión de la realidad, su realidad, para que la cuestione y se inserte en ella para transformarla.

Cuando la ET señala que es necesario “*Darle seguridad al educando para que tenga contraste con la realidad y lo que él hace*” se logra establecer una relación con el núcleo de sentido 2: Reconocimiento del Otro como sujeto de saber, puesto que son ambos los que llevan a considerar

una trama entre la construcción de sentido mediada por Otros en contraste permanente con la realidad que no necesariamente es la del sujeto sino que corresponde a la visión también de Otros. Lo cual le ofrece la posibilidad de pensar críticamente su contexto y descentrarse para contrastar lo que le es previo y lo que puede hacer con ello para transformarlo. Además no es sólo lo que el sujeto puede llegar a hacer con lo que sabe o lo que le ofrece la institución, sino lo que implica en el aquí y el ahora social, cultural y económicamente, lo que sabe, y disponer con el pleno de sus capacidades las acciones precisas en el momento en el que toma conciencia de su condición de sujetado.

Este contraste como posición crítica del educando hacia su realidad se puede lograr no sólo si el educador se lo permite a través de sus prácticas, sino si le concede un distanciamiento entre lo que le dice el educador y lo que captura el educando, puesto que muy a pesar que la construcción de sentido se encuentre mediada por Otro, en este caso el educando, será él el único que podrá entender desde sí mismo lo que le implicará reconocer su posición de sujeto sujetado. Siendo el contraste de la realidad y su acción un proceso de despliegue de su subjetividad, en donde se reorganizan los sentidos y sus configuraciones subjetivas en nuevos desdoblamientos simbólicos con otros repertorios que encuentra el sujeto para represarse y actuar.

La reflexión que se observa en algunos trechos de sentido de la ET frente a su condición de sujeto, hace que ella misma le posibilite la confianza al educando para que sea consciente no sólo de ser agente de sus propios procesos de aprendizaje sino de poder ser sujeto autónomo. Ella señala que los educandos *“son dados a que todo se los de mascadito y dicen: como ahí está la ET que nos explica todo”* actitud que reconoce como imposibilitadora de construcción de sentido por parte de ellos y que ella misma repiensa para que sus educandos puedan contrastar la realidad con su acción, al respecto dirá *“¿cómo hacer para que haya más reflexión?, pues es complicado, porque estamos*

en una cultura poco crítica. Por ello hay que tener límites frente a la tutoría para que no todo se le dé”. Es ella misma quien actúa sobre lo que ya ha hecho consciente desde un diálogo que nuevamente ella se ofrece para contrastar su realidad y su acción. Elemento representativo de subjetividad social en donde entra en contacto con otros en espacios sociales en donde cada cual despliega su subjetividad individual implicando sentidos y procesos simbólicos de parte y parte.

“Las clases por la naturaleza misma de la música son prácticas, en donde se trabaja mucho la proyección de tipo social, Hay una interacción entre el educando, la institución y la sociedad. Porque el trabajo es práctico con instituciones educativas o comunidades. Con las nuevas tecnologías el componente teórico es más fácil y se van articulando a la práctica La misma tecnología hace que lo teórico sea más evacuado rápidamente y necesito es de la practica” (D).

La posibilidad de transformar la realidad se hace tangible cuando en el sujeto ha operado la pregunta por lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace. No solo teniendo en cuenta lo disciplinar para sentirse útil en una comunidad determinada sino cuando éste puede adherirse simbólica y emocionalmente a lo que le permite significarse. Y el significarse sólo lo logra cuando ha podido reconocer la necesidad de visualizar sus acciones dentro y fuera de la institución. Lo que da cuenta del núcleo 4. Reflexionar sobre la realidad posibilita el despliegue de la subjetividad.

Este núcleo recobra significatividad al detonar en el sujeto el reconocimiento del sentido construido, núcleo que fue expuesto líneas más arriba, y por consiguiente por estar en interrelación con lo social y lo individual, hace que se reconozca como autor en la producción de sentidos subjetivos, potenciando una visión de realidad propia que involucra a sus pares y a sí mismo para desplegar sus subjetividades para el aprendizaje o de enseñanza.

Se configura aquí otra trama de sentido, entre los indicadores Contraste con el mundo y su acción, Reflexionar sobre la realidad posibilita el despliegue de la subjetividad y el indicador

Integrar el adentro y del afuera. En donde la aplicabilidad de los conceptos a los saberes cotidianos construyen sentidos mediados para aprender y enseñar, como proceso de reflexividad, que invita a integrar lo individual y lo social en un mismo escenario. Siendo la institución y el mundo de la vida los lugares en donde el sujeto se piensa a sí mismo en relación a lo social. Al respecto se trae a colación un apartado de la ET:

“Los profes de matemáticas son muy lineales y la parte humana no la integran. Y es importante enseñar el mundo, como está formado y como yo como individuo empiezo a integrarme al mundo con la matemática. A mí como persona para que me puede servir la matemática. Es como a los ingenieros que se meten tanto en el mundo de la ingeniería que se olvidan del mundo que tienen afuera” (ET)

Aunque resulta una tarea difícil como lo manifiesta la ET *“es difícil transformar pero en la medida en que integremos los dos mundos en más reflexiva la educación”* es función que han de desarrollar los actores educativos para configurar subjetividades políticas. Así mismo la ET afirma que *“la educación... sirve no solo para mi calidad de vida, sino para mis relaciones”* lo que permite una vez más afirmar que lo social tiene siempre una dimensión subjetiva y que por tanto lo que posibilita el despliegue de la subjetividad y la configuración de la subjetividad política es ser sujeto; pensarse como sujeto, reconociendo el afuera y el adentro de su construcción de sentido, reconocerse como ser histórico y anclarse al mundo.

Estos indicadores permiten comprender el proceso de configuración de la subjetividad política como acción mediada por sentidos subjetivos construidos en lo social e individual, que emergen como resultado de una actividad colectiva la cual es atravesada por una necesidad de transformación común. He aquí su potencia para comprender que el aprendizaje como acción por ser un acto de confirmación de la existencia de cada sujeto y reflexión de éste para comprenderse e

interpretarse, se encuentra mediado a partir de un movimiento zigzagueante que pasa por la subjetividad individual y social.

Muestra de este movimiento es la necesidad de considerar que para configurar subjetividad política resulta fundamental cuestionar lo que le está dado al sujeto, para posteriormente involucrar a otros y movilizarse hacia el cambio de las condiciones que lo sujetan. A continuación se traen la colación algunos apartados de los actores educativos, en donde se considera necesario indagar sobre la realidad y reconocer las posibilidades de acción que se tienen para la transformación.

“Siento que la universidad está enfrascada en los temas académicos y punto. Pues en mi programa por ejemplo son muchas temáticas para un semestre. Esos temas hay que verlos, y yo me pregunto ¿verlos o aprenderlos? Lo que pasa es que me toca verlos yo como educador tengo que darlos, me dicen, me toca darlos porque me exigen que los tenga que dar. Y yo les digo, pero usted es la profesora y usted está en su clase allí no está el rector y la idea es que los estudiantes los aprenda. Y me dicen y usted quien es para que cuestione. Pues si yo soy también estudiante y me voy a ver afectada y si yo no lo digo pues quien más lo va a decir por mi” (ET).

Este apartado refleja la acción de cuestionar lo que sucede como un acto que pasa por el comprenderse e interpretarse en su condición de sujeto transformador y que al estar y señalar al Otro su posición es posible reconocer allí una acción de reflexividad para configurar subjetividad política.

Otro apartado en donde también se puede hacer evidente la acción-movilización como configuradora de subjetividad política es el siguiente:

“Aunque hay profes que cuando yo les digo algo ellos me dicen “hay no lo había visto así” uno ve que lo que uno del dice si lo aplican en la clase, tiene en cuenta la palabra del educando. Cuando yo llego como ET, siempre les digo a los educandos que sean muy críticos con lo que

hacen, y si ellos se sienten que no son valorados como educandos y que sienten que sus derechos no están siendo cumplidos ¿qué hacer?, yo les digo muévanse. Ustedes tienen que exigirle al educador que les enseñe. Entonces algunos han tomado esa actitud “hay es que esto es importante”, “si tengo que preguntar y decir cuando algo no me guste”. Hablen porque todos hacemos parte de esta comunidad educativa, los invito mucho a que reflexionen sobre lo que hacen y como deben hacer, como deben gestionar, a donde deben ir, a quien pueden acudir, como lo hago, entonces les ayudo mucho” (ET)

Lo que es posible de analizar allí es el lenguaje como acción, que no solo se despliega como subjetividad política al involucrara sentidos construidos en colectivo, sino que procura por lo común en una búsqueda de movilización social. Pero que sólo será efectiva, por así decirlo, si cada cual se reconoce sujeto, cuestiona y actúa para des-sujetarse.

Esto lo connota el indicador Cuestionar y actuar, en donde no es suficiente, cuanto sí necesario, cuestionar como primer paso concibiendo la acción en tanto lenguaje, para luego actuar en colectivo propiciando cambios desde la movilización.

“Cuando yo llegue aquí, note que había mucha permisividad, no había como formación de academia en primer semestre. “Hay es que ustedes son de primer semestre, hay que comprender que están pasando por muchos cambios” Entonces somos permisivos. Pero así ¿cómo vamos a cambiar si nos permiten tantas cosas? No traje la tarea. A no tranquila tráigala para tal día. Yo me tengo que sostener en la Universidad, y tengo que atender no solo lo académico sino mi vida afuera, y a veces nos ponen trabajos muy largos y como mínimo quiero que los revisen. Entonces un día ya era tercer semestre y o note que el profesor en la clase empezó a calificar los trabajos y los miraba y chuleaba, ni los leía. Y me saqué un cinco y yo le pregunté ¿por qué me fue bien? Aaaa es que usted pone problema por un 5, no es que ponga problema es que me

dediqué a hacer el trabajo. Y se enojó diciendo que “yo tengo muchos educandos como 100 y me queda muy duro leer todos los trabajos” Entonces profesor pida trabajos más cortos que usted pueda calificar. ...Ahora ya somos muy buenos amigos”. (ET)

En este apartado se observa que la acción en tanto lenguaje y movilización le permitió a la ET un cambio en la dinámica relacional con el docente que allí se referencia, se convierte en dimensiones constitutivas del proceso de configuración de la subjetividad política, en la que la acción es lenguaje y movilización. Así mismo se observa en el siguiente apartado de la AB:

“Mi relación con la institucionalidad de la universidad es como la de una persona de un nivel bajo, porque es difícil incidir en las políticas y rumbo de la universidad... en lo que hago en mi salón de clase incide en la formación de los estudiantes pero a nivel de la institución no, por la misma estructura tan conservadora y no solo es la UTP...Hacerles caer en cuenta de lo que les está pasando y dejar a un lado las culpas, ayudándoles a que ellos identifiquen en lo que ellos pueden empezar a mejorar”(AB)

Reconocer los procesos que configuran subjetividad política implica explorar no solo alrededor de la construcción de sentido como aprendizaje, que a su vez se recoge en la acción desde el lenguaje para cuestionar y ser sujeto, y desde la movilización colectiva hacia objetivos comunes; sino acerca de las acciones que emergen del cuestionamiento con Otros para transformar sus condiciones de sujetación. Esto es hablar del núcleo seis: Acciones que vienen de cuestionarse con otros para transformar su contexto más próximo.

Esto da cuenta de la autonomía que se logra a partir de constituirse sujeto y reconocerse en cuanto tal, construir conciencia histórica y procesos de reflexividad con Otros en escenarios de realización y apropiación de lo público. Lo que permite entrar al último indicador que teoriza esta

categoría Involucrar a otros para cuestionar y actuar. A continuación se presentan dos apartados con las voces de la ET y la AB que dan cuenta de este indicador.

“...He sido representante en varias instancias y ahora estoy con el tema de género, planteando alternativas con espíritu crítico.... la universidad aporta a la formación de ciudadanos...programas como cultura ciudadana y la vinculación de estudiantes en la MOE que genera en ellos participación en espacios y su papel como ciudadanos, y de que pueden hacer ellos para cambiarla, desde el poder de cada uno... Pero el poder es de cada uno. Y creo que yo desde lo que hago en HpV fomentando el pensamiento crítico la autonomía y el ejercicio de los derechos en la medida que esto es un pilar fundamental para el ejercicio de la ciudadanía. ...Estamos formando ciudadanos para la autonomía y el ejercicio de los derechos para la construcción de la ciudadanía” (AB)

“...vaya explíquele al pelao que no entiende “para que pase el parcial”. Eso no está bien. Tanto así que en una reunión con la psicóloga nos pidió a los tutores que pidiéramos parciales para que los estudiantes supieran que les iban a preguntar. Eso es limitar a los estudiantes y eso no se hace. ¿Qué tipo de profesional estamos formando si les metemos ese pensamiento en la cabeza? No nos preparan para la vida,...Yo empecé como tutor par porque siempre exponía mis argumentos en las clases, trataba de ayudarle al otro. Y me fue relacionando como muchos estudiantes, ¡a Andrea representante del grupo porque tiene más habilidades para escuchar y buscar estrategias para solucionar problemas!”. (ET)

Se reconoce en el trecho anterior, el acento que se da a los roles de educadores o educando para el desarrollo del espíritu crítico mediante estrategias formativas no tradicionales. Así mismo se reconoce allí la necesidad de vincular a los educandos a procesos de participación ciudadana siendo potencia para el desarrollo de acciones que vinculen a otros para la transformación del

contexto. Y que la formación ha de garantizar un ejercicio de los derechos, la autonomía y el ser sujeto, en donde se reconoce su enteridad en los procesos de subjetividad política como capacidad de pensar-se sin desconocer al Otro. (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz, 2008).

El involucramiento político del sujeto para lograr por medio de su acción la transformación de su contexto, desde espacios o escenarios de representatividad que podrían ser nombrados como socialización política, es un proceso formativo que configura subjetividad política. Esto implica que como sujetos deben hacer uso de su ciudadanía incluso dentro del escenario educativo determinado por la institucionalidad.

3.2. Configuración de tramas de sentido

Es posible afirmar que los procesos de configuración de la subjetividad política son aquellos que promueven en primer lugar espacios para el despliegue de la subjetividad y en segundo lugar son los que visibilizan el aprendizaje como acción política. En este sentido se exponen a continuación las tramas que definen los procesos de configuración de la subjetividad política recogiendo las interpretaciones construidas de los indicadores y núcleos desarrollados en apartados anteriores para sintetizar las maneras como estos se relacionan y crean un entramado de sentido para definir dichos procesos.

En estas tramas se recogen las relaciones constitutivas entre los núcleos y sus indicadores. Cada una de ellas releja una intensión particular por ofrecer un punto de fuga hacia nuevos cuestionamiento, que son susceptibles de profundizarse con posteriores investigaciones, pero también tematizan la categoría de subjetividad en relación a una concepción pedagógica de educar

para una ciudadanía, que pueda transformar las actuales condiciones de desigualdad e inequidad en las que nos formamos hoy.

3.2.1. Repensar el sujeto presente en el aula

Esta trama emerge de las relaciones que se hicieron evidentes en el desarrollo de los núcleos de sentidos y que conciben al sujeto que se forma en el aula desde su enteridad, como sujeto completo, en donde se le reconocen sus emociones y las implicaciones que tienen estas en las acciones que emprende; siendo experiencia de vida y ser en permanente conflicto; así como autoproducción y creador de los mundos sociales, que a su vez también contribuyen a crearlo en una permanente recursividad.

A la vez que se repiensa el sujeto que se constituye en el aula, se hace necesario redimensionar lo social, lo histórico, lo cultural y lo político a partir del reconocimiento del sujeto como despliegue de subjetividad. Siendo fundamental considerar que lo que imposibilita que el sujeto no se transforme y contribuya a la transformación de la sociedad es el enfrascamiento de los escenarios educativos en contenidos disciplinares y el desarrollo de didácticas tradicionales que los docentes -consciente o no conscientemente- emplean para reproducir los sistemas sociales y políticos que vivimos actualmente.

Lo cual permite reconocer como requisito para la formación, didácticas que faciliten el dialogo de saberes desde sujetos enteros y no desde facciones de estos, no teniendo en cuenta sólo al sujeto que razona y habla de los contenidos disciplinares sino también a aquel que se siente participe de la construcción de la historia como categoría que convoca al educador y educando por igual.

Es por esto que recuperar al sujeto que es capaz de conocer, sentir y construir conocimiento no sólo desde su razón, un sujeto que se involucra con Otros y construye sentidos intersubjetivamente, resulta fundante para que los procesos de reflexividad (que se dan en las aulas de clase y por fuera de estas en la cotidianidad de las vidas que acontecen en los espacios educativos), configuren subjetividades políticas.

Así mismo, que las didácticas que busquen el desarrollo de procesos de reflexividad apuntan a: primero al reconocimiento de los sujetos que enseñan y aprenden como articuladores de privado y lo público, aportando a la dignificación de los procesos de desarrollo social, como miembro activo de su comunidad al construir saberes teniendo en cuenta la función de estos dentro de ella. Segundo a ver el sujeto desde su enteridad, con las condiciones necesarias para que pueda ser participe y creador de sus propia historia en relación a la memoria colectiva que lo sitúa en relación con Otros para desarrollar proyectos comunes. Y tercero, a visibilizar el despliega de la subjetividad de educadores y educandos en espacios educativos, como reconfiguración permanente del estar con los recursos simbólicos y emocionales que allí se dan.

3.2.2. Aprendizaje como acción política

En esta trama se considera la construcción de saberes orientados a la acción como uno de los puntos de partida para reconocer en las formas alternativas de ejercer el poder en los espacios de educativos lo que se configura como acción política. Entendiendo estas alternativas como las interacciones en donde los sujetos autónomamente gestionan su formación.

La heterogeneidad que se encuentra en las aulas y en los espacios de interacción cotidiana de las instituciones, hacen necesario comprender la subjetividad que se configura allí, reconociendo

la complejidad de las interacciones que en ella ocurren y visibilizando las maneras como educandos y educadores potencian procesos de formación encaminados a la transformación de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, mediante la gestión de acciones colectivas que escapan a las formas tradicionales para entender lo educativo y formativo como mera transmisión de contenidos, sino como acción política.

En este sentido, se necesita ver al sujeto que piensa y actúa en los espacios educativos, como un ser que libremente y desde su autonomía entendida como la capacidad para pensar por sí mismo, teniendo en cuenta a los Otros reconociéndose en la igualdad y la diferencia; emprende acciones conscientes en la vida política para transformar su institución educativa, negociar poderes y exigir una distribución alternativa de estos.

Los procesos de reflexividad posibilitan el despliegue de la subjetividad política por cuanto implican actuar en el ámbito de lo público a través de la interacción con el Otro que a su vez proporciona la construcción de realidades compartidas y susceptibles de ser transformadas. Así, la subjetividad política solo se despliega en el actuar, en este sentido el sujeto en constante devenir, que hace parte de la historia, que la narra, y contribuye a la construcción de realidad con Otros, actúa también a través del lenguaje, de las prácticas sociales, culturales o educativas que hacen de él una posibilidad para la transformación de las condiciones adversas en las que se nos encontramos hoy.

Por lo tanto aprender con Otros, será una acción política en la medida en que convoque a la acción común, de manera que el aprendizaje como acción política tendrá que darse en la interacción entre sujetos que se vinculen emocionalmente para aprender juntos.

CONCLUSIONES

En el confuso panorama político y social en el que vivimos hoy, se convierte en necesaria y pertinente la tarea de investigar los espacios en donde se crea la vida social y donde se gesta la diversidad de las voces que hacen de la cotidianidad escenarios políticos. De esa tarea, es posible ir develando las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, entre el momento objetivo de la cultura y el momento subjetivo de la creación de sentidos encaminados para la acción política.

Es así como el proceso investigativo llevado a cabo, centró sus análisis en la subjetividad política que se configura en la cotidianidad y en interacción con otras subjetividades, reconociendo en las prácticas cotidianas de los escenarios educativos la expresión de acuerdos, saberes y el despliegue de lo subjetivo, aportando a la discusión sobre el sujeto que aprende y produce conocimiento científico y sobre los fenómenos humanos que acontecen en la Escuela, desde una alternativa metodológica de aprehensión de los sentidos subjetivos.

De esta manera, se concibió el proceso de producción de conocimiento como permanente y los resultados obtenidos, como momentos parciales que se integraron constantemente con otros nuevos que permitieron abrir nuevos caminos para la producción de sentidos. Así, el develar los procesos de configuración de la subjetividad política, permitió ampliar el horizonte comprensivo del aprendizaje como acción política, siendo este un asunto de suma importancia para desarrollar una didáctica que convoque a los procesos de reflexividad y al despliegue de la subjetividad social en relación a contenidos disciplinares necesarios para la formación profesional.

Con el desarrollo del presente proceso de investigación se hizo evidente algunos impactos de los hallazgos en relación a la necesidad de las instituciones para redefinirse permanentemente cuando la sociedad ha cambiado, dado que los cambios sociales repercuten en ella, ésta no puede permanecer impávida ante las responsabilidades sociales que le demanda la formación de nuevos sujetos para los ordenes políticos y económicos en los que vivimos hoy.

Así, se presentan a continuación dos vertientes desde las cuales se proyectan los hallazgos de la investigación.

Implicaciones de los resultados de la investigación para la Escuela

Resulta inevitable no ver los hallazgos encontrados como implicaciones, pues todo proceso de investigación que esté cimentado desde metodologías que otorguen un valor preponderante al fenómeno psicológico, reconoce que la producción de conocimiento es una potencia para que los sujetos modifiquen sus condiciones y en especial dignifiquen sus vidas. Más aún cuando se trata de una investigación en el campo de la educación, su responsabilidad será la de ofrecer otras comprensiones acerca de lo que ocurre en el acto de enseñar o aprender, para que los que allí se forman se constituyan como sujetos para otro orden social, que consecuentemente contribuya a la dignificación señalada anteriormente.

La resignificación de la escuela como espacio de formación en donde confluyen relaciones democráticas, dependerá de las estructuras verticales y horizontales que procuren por sujetos dependientes o autónomos. Así mismo, tendrá que considerar en su redefinición, que la formación también ocurre en la cotidianidad de los espacios que componen la institución, deberá mudar su énfasis en la enseñanza por el aprendizaje, entendido como la capacidad que tienen educadores y educandos por responder a los cambios del entorno. Deberá también procurar por un aprendizaje

más reflexivo, autotransformador que permita re-crear y reconstruir el ambiente físico y social, y reconocer su papel en la configuración de la subjetividad y en la constitución del sujeto.

Estos impactos a la vez que posicionan la discusión sobre la subjetividad en lo educativo centrando su interés en el sentido subjetivo que se produce en los espacios en que se forman educadores y educandos, contribuyen a la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, en el sentido de visibilizar los procesos de configuración de la subjetividad política, aportar a las investigaciones centradas en el profesorado, aquellas que indagan sobre la práctica y la enseñanza de las Ciencias Sociales y centradas en el estudiante específicamente las que cuestionan las representaciones sociales que construyen los alumnos sobre las Ciencias Sociales (Pagés, 1994a), siendo “La finalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales... analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza ... sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscar soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica....”(Pagés, 1994a. Pág. 38).

Es necesario por último señalar algunos supuestos que nacieron del proceso investigativo desarrollado, que se constituyen en los hallazgos más representativos y que aportan a la investigación educativa, a la investigación en didáctica de las ciencias sociales y al problema de la subjetividad política en escenarios educativos:

Primero, se debe pensar al sujeto como agente de su propia formación, entendiendo que ésta no solo ocurre en espacios educativos formales sino en la cotidianidad misma de habitar el mundo.

Segundo, que la formación es un acto político que el sujeto se ofrece para tener y dar voz, y decidir sobre lo colectivo, así mismo, es un acto que demandando autonomía y liberación para construir conocimiento desde sus procesos de reflexividad individual y social, es también ético, en

el sentido que el sujeto se posiciona ante otro para diferenciarse sin olvidar que busca igualmente reconocer su humanidad con su ayuda.

Tercero, que las relaciones que tanto educador como educandos entretejen, se encuentran atravesadas con la propia vida, lo cual puede ser comprendido como una posibilidad para entender los procesos de configuración de subjetividades políticas en la escuela actual, las cuales son cargadas por sentidos subjetivos políticos en relación a otras formas de concebir lo político y la política. Al respecto será importante tener también en cuenta que las relaciones de comunicaciones que se dan entre las personas que hace parte de la escuela, son las que constituyen al sujeto que llega a esta para aprender, que todo aquel está inmerso en la dinámica institucional posibilita en mayor o menor medida la formación. Por lo que es fundamental reconfigurar así mismo estas dinámicas, pues son ellas también material para la producción y emergencia de sentidos subjetivos políticos que en últimas se despliegan en la subjetividad política.

Cuarto, que la dicotomía entre lo social y lo individual no debe continuar en la comprensión del fenómeno subjetivo, puesto que son simultáneos y recursivamente indispensables para la producción de sentidos. Y que educadores y educandos construyen aprendizajes en la medida en que despliegan sus subjetividades sociales en espacios de interacción.

Quinto, ser y constituirse sujeto, es un proceso que se manifiesta como acción de lenguaje y movilización y que deviene del proceso del proceso de subjetivación.

Sexto, que la visibilización de las realidades sociales de los sujetos que eligen y actúan conforme a sus posiciones en el mundo, teniendo en cuenta sus límites y las posibilidades colectivas de actuar hacia objetivos comunes.

Séptimo, que el aprendizaje como acción política se plantea desde la constitución de subjetividades como lecturas de mundo, marcadas por intereses individuales y que requieren de la

presencia de los sujetos que lo habitan, distinta a la visión del aprendizaje desde la Escuela actual, que promoviendo el individualismo no permite el reconocimiento de la diferencia dentro de un marco alternativo de convivencia y redistribución del poder. De esta manera, potenciar los procesos de reflexividad que configuran subjetividades políticas tanto en los educadores como en los educandos, comprometería a estos a desarrollar una práctica educativa democrática, en donde cada cual desempeñe su rol correspondiente, de enseñante y de aprendiz, con posibilidades de situarse en el lugar contrario y construir conocimiento.

Octavo, que la pregunta por la enseñanza de conocimientos y de la ciencia, es también un cuestionamiento por la práctica del educador, por la praxis de las instituciones educativas y por el sistema educativo de una sociedad, así mismo convoca una crítica por el modelo político que subyace y por la constitución de sujetos y ciudadanos para reproducir o cambiar los sistemas de dominación, exclusión e inequidad en donde actualmente vivimos. Por lo tanto lo que en estas páginas se desarrolló no es más que una lectura crítica sobre lo que las instituciones educativas deben proveer para que sus educadores y educandos transformen sus condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, mediante formas alternativas de construcción de conocimiento.

Noveno, que el enseñar y aprender son procesos que se implican recursivamente, así como los procesos de reflexividad se involucran con aquellos que configuran la subjetividad política.

Y diez, que la práctica educativa es una forma de producción de conocimiento y en cuanto tal requiere de alternativas metodológicas, como la epistemología cualitativa, para develar y hacer emerger de está los elementos necesarios para posibilitar su transformación.

Puede decirse que con el proceso de investigación desarrollado ha quedado esbozado el proceso de configuración de la subjetividad política, sin embargo comprende un lugar de potencia para continuar indagado sobre los procesos de reflexividad para la constitución de la subjetividad en escenarios educativos y el aprendizaje como acción política. Así, el proceso desarrollado ha concluido con nuevos puntos de fuga en donde si bien fueron producto de las interpretaciones desarrolladas, es posible plantear que se llega a un peldaño más para continuar las indagaciones respecto a los fenómenos cognitivo-emocionales presenten en la Escuela.

Es de afirmar que asistimos a un momento único en donde la subjetividad de los actores entrevistados proporcionó los insumos para repensar los escenarios educativos en donde se educan los ciudadanos de hoy. Así, la búsqueda de alternativas para enseñar han de posicionar al educando como sujeto entero, sin separarlo de sus emociones y compartimentándolo para introducir contenidos, olvidando aquello que requerirá para la transformación de la sociedad. Será entonces necesario, concebir al sujeto con atributo de entero en el sentido que se reconoce en éste sus emociones y las implicaciones que tienen sobre las acciones, una de ellas el aprendizaje, así mismo se entiende por sujeto entero, el ser que siendo experiencia de vida y ser en permanente conflicto, se constituye en auto-creador de mundos posibles, que recrea conforme interactúa inter/intra psíquicamente.

RECOMENDACIONES

Este proceso investigativo desarrollado para optar al título de Magister en Educación evidencia un proceso reflexivo y crítico de mi actuar personal, docente y profesional, una voz de denuncia frente a lo que convoca el formarnos para la transformación de las condiciones en las que nos reconfiguramos sujetos; es un llamado a crear nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo, situándonos como enseñantes y aprendices todos; una visión para reconocer el devenir de educandos y educadores como actores políticos y agentes productores de cambio; y es también una manera de formalizar una intención política sobre lo que debe ser la Escuela de hoy: un espacio de conflicto y debate democrático que propicie el despliegue de las subjetividades y el intercambio de sentidos subjetivos para hacernos ciudadanos del planeta.

A lo largo de este proceso de investigación se aludió al sujeto educador y educando como agente de sus propios procesos de aprendizajes, responsables de sus construcciones y posibilitadores de cambios en sus contextos más inmediatos, pues ser "...sujeto es la expresión de la reflexividad, de la conciencia crítica. No hay proyecto social progresista de cambio sin la participación de sujetos críticos que ejerciten su pensamiento, y a partir de la confrontación generen nuevos sentidos que contribuyan a producir modificaciones en los espacios de subjetividad social dentro de los cuales actúa. Sin mantener la capacidad generativa de sujetos críticos que facilitan la tensión vital y creativa dentro del espacio social, los proyectos sociales se vuelven conservadores." (González, 2002. Pág. 206).

Así mismo, en este proceso investigativo se le ha dado fuerza a la subjetividad como categoría central del análisis dado que "abre una zona de sentido en la construcción del pensamiento...orientada a significar la compleja red de sentidos y significados que caracterizan la psique humana individual y los escenarios sociales en que el sujeto actúa -como lo es la Escuela-.

La subjetividad representa una construcción teórica de valor ontológico, en tanto es un concepto orientado a generar visibilidad sobre las formas de realidad que el concepto delimita” (González, 2002. Prefacio X).

Con esto, las recomendaciones se establecieron, teniendo en cuenta que la investigación desarrollada, reflexionada y documentando en estas páginas no es un proceso inacabado. Pues como todas las producciones humanas, los procesos de investigación ofrecen miradas complejas a problemas sociales con fortalezas y fragilidades, lo que los hace constituirse en andaduras aún por recorrer.

En este sentido, se presentan a continuación a modo de recomendaciones algunas cuestiones. Primero, es necesario profundizar en el problema de la subjetividad política, el abordaje de un grupo de educadores y educandos por un periodo mayor de tiempo, para que pueda ser posible develar las particularidades del proceso de configuración de la subjetividad política que emergen de las interacciones entre educandos, educadores frente a contenidos disciplinares de las Ciencias Sociales, y desarrollar a partir de esto unidades didácticas que posibiliten el despliegue de la subjetividad. Y segundo, indagar por las maneras en las que la enseñanza y el aprendizaje de conceptos aglutinantes de las Ciencias Sociales (Tiempo, Espacio, Comunicación, Interrelación, Cultura, Intercambio, Poder, Norma) pueden o no posibilitar procesos de reflexividad para la configuración de la subjetividad política en escenarios educativos.

Estas recomendaciones serán los prismas que convoquen nuevos cuestionamientos para hacer de la producción de conocimiento un camino permanente para reflexionar e investigar la propia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado. S. Ospina. H. Botero. P. Muñoz. G. (2008) *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Revista Argentina de Sociología, Vol. 6, Número 11 Noviembre de 2008. Extraído el 11/06/2010, de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26911765003>
- Apple. M. (1993) *El conocimiento oficial*. España: Paidós.
- Berger, P y Luckhman, T. (1972) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Editorial Amorrortu.
- Botero, P. Cardona M. Loaiza, J. (2007) *Subjetividad y política: una perspectiva performativa*. Revista de Ciencias Humanas n37. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia
- Calderón. A y Ocampo S. (2008) *El arte de la Mariposa, la comprensión de los sentidos subjetivos políticos de un grupo de jóvenes miembros de la cultura juvenil de Hip Hop*. Proyecto de pregrado Psicología. Universidad Católica de Pereira. Colombia.
- Calderón. A. (2009) *Psicología política y subjetividad*. Hacia la construcción de una mirada estético-política del ejercicio político. Revista perspectivas en psicología N 12. Universidad de Manizales. Colombia.
- Calderón. A. (2010) *Subjetividad y Aprendizaje*. Ponencia presentada en el Congreso Colombiano de Psicología. Universidad de Ibagué. Ibagué. Colombia
- Calderón. A. (2011) *Sujetos y subjetividades: una mirada a sus procesos de configuración en escenarios educativos*. Ponencia presentada en el I Encuentro de investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia.

- Calderón. A. (2011) *Subjetividad política y educación*. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia.
- Calderón. A. (2011) *Procesos de reflexividad y subjetividades políticas*. Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología. Medellín. Colombia.
- Car, W (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Car, W (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Editorial Morata.
- Castillo, J. (2007) *La configuración de las ciudadanías en educandos universitarios y universitarias de pregrado en Manizales*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Vol.5 N°.2. Colombia
- Coll C. Palacios J. Marchesi A. (2000) *Psicología de la educación escolar*. Tomo II En: Desarrollo psicológico y Educación. Colombia: Editorial Alianza.
- Cubides H. (2007) *Política y subjetividad, experiencia o cuidado de si y la creación de otros mundos*. Revista de ciencias humanas y sociales UTP N. 37 Colombia
- Díaz, A. (2001) *Constitución de sujeto político en y para los procesos de descentralización*. Universidad Católica de Manizales. Extraído el 16/02/2008 de: [htET://sincronia.cucsh.udg.mx/gomez.htm](http://sincronia.cucsh.udg.mx/gomez.htm)
- Díaz, A. (2004) *Socialización política en la perspectiva educación/comunicación*. En: Revista Reflexión política N° 11. UNAB. Colombia

- Díaz, A. (2005) *Subjetividad: Una perspectiva histórico – cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey*. Revista Universitas Psychologica. Vol. 4. N 3. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. Extraído el 03/02/2010 de: http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/mostrar_articulo.php?id=90
- Díaz, A. (2006) *Subjetividad y subjetividad política: entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey*. Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional No. 50. Colombia
- Díaz, A. (2007a) *Subjetividad e institucionalidad educativa*. En: Revista de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes y Humanidades. N° 37, Pereira, Colombia.
- Díaz, A. (2007b), *La subjetividad política como categoría de trabajo en la psicología social de la liberación*. En: Dobles, I; Baltodano, S; Leandro, V. Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal. Acciones, reflexione y desafíos. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- D'Angelo, O (2002). *Cuba y los retos de la Complejidad.-Subjetividad social y Desarrollo*.-Revista Temas no. 26, Cuba
- Farr R. (1998) *Las raíces de la Psicología Social Moderna*. Voces Editores, México.
- Freire P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Argentina
- Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Colombia: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Freire P. (1994) *Educación y Participación comunitaria*. Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de

Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación España: Paidós.

Freire P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Flores. R. (1997) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mcgraw-Hill.

García, R. y Serna A. (2002) *Dimensiones Críticas de lo Ciudadano. Problemas y Desafíos para la Definición de la Ciudadanía en el Mundo Contemporáneo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Colombia.

González, F. (1997) *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.

González, F. (2000a) *El sujeto y la subjetividad: algunos dilemas actuales de su estudio*. III Conferencia de Investigación Sociocultural. UNICAMP. Universidad de Campinas. Brasil.

González, F. (2000b) *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson Editores.

González, F. (2002) *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico – cultural*. Internacional México: .Thompson Editores.

González, F. (2006) *La subjetividad como definición ontológica del campo psicológico: repercusiones en la construcción de la Psicología*. En: Quintanar. C. (Coord.). *Psicología en América Latina*. México: AMAPSI Editorial.

González, F. (2007a) *Investigación Cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill.

- González, F. (2007b) *Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos*. En: Revista de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes y Humanidades. N° 37, Pereira, Colombia.
- González, F. (2007c) *Investigación Cualitativa en Psicología*. Editorial: Mcgraw-hill. México.
- González, F. (2008) *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Centro universitario de Brasilia. Brasil
- Gutiérrez, L. Alvarado, L. (2007) *Práctica Educativa En Espacios Escolares*. Ponencia X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Extraído el 22/08/2010 de: [htET://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1236-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1236-F.pdf)
- Ibáñez, J. (1994a). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. España: Siglo XXI Editores.
- Ibáñez, J. (1994b). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Larrosa J. Martínez J. (2007) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Tabula Rasa. No.6: 395-406. Colombia.
- Lozano. M. (2008) *Los procesos de subjetividad y participación política de educandos de psicología de Bogotá*. Revista diversitas - Perspectivas en Psicología vol. 4. No 2. Colombia.
- Martí. E. (2003). *Conclusiones: El educando universitario del siglo XXI*. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Universidad de Barcelona. España: Editorial Síntesis.
- Martí. E. (2005) *Desarrollo, cultura y educación*. Argentina: Amorrortu.

- Martín-Baró, I. (1991). *Métodos en Psicología Política*. En M. Montero (Coord.), *Acción y discurso problemas de psicología política en América Latina*. Venezuela: Editorial Educen
- Melich. J. (2000) *Memoria y esperanza*. Universidad Autónoma de Barcelona, España
- Monereo. C. (Coord). (2000) *Estrategias de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Oberta en Cataluña. España.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y educandos*. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial Síntesis. Universidad de Barcelona. España
- Morín. E. (1999) *Siete saberes para la educación del futuro*. Organización de Naciones Unidas para la Educación. UNESCO. Extraído el 10/12/2010, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morín. E. (200) *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa. España
- Morín. E. (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. España
- Noguera. P. (2004) *El reencantamiento del mundo*. Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Colombia.
- Noya, F. (2000) *Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social*. En: Delgado, J. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Proyecto Editorial “Síntesis Psicología”. Colombia
- Orti A. Lamo E. Ramos R. Laraña E. (1998) *Reflexividad y sujeto: Homenaje a Jesús Ibáñez*. España: Publicaciones Universidad de Cantabria.

Pagés, J. (1994a). *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado*.

En: Signos teoría y práctica de la educación, Año 5 - número 13- octubre diciembre 1994.

Páginas 38-51 ISSN 1131-8600. Consultado el 12/03/2011, en:

[htET://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html)

Pages, J. (1994b). *Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar*. Trabajo presentado en

el VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pontevedra, España, 23 al 25 de marzo

de 1.994. Extraído el 12/03/2011 de:

[htET://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista1_96/Bol1_JoanPages.pdf](http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista1_96/Bol1_JoanPages.pdf)

Pagés, J. (1998) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, España.

Pérez, M. L., y Carretero, R. (2003). La promoción de educandos estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial Síntesis. Universidad de Barcelona. España.

Pozo y Gómez (1998) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Ediciones Morata. España.

Rosa. A. (2007) *Enfoques socioculturales y educación*. Texto de circulación interna. FLACSO. Argentina

Reguillo. R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Ruiz A. Morante E. Monsalve B. y Giraldo P. (2006) *El pacto como campo de posibilidad para la formación política democrática en la escuela*. En: Universidad Pedagógica Nacional. Subjetividad (es) política (s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Proyecto de implantación de programas de investigación. Bogotá. P 123-158. Extraído el 16/05/2010 de: [htET://www.oei.es/noticias/spip.php?article1948](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1948)

Sarramona. J. y otros. (1985) *¿Qué es la pedagogía?* Editorial CEAC.

Sassi V. Stasevicius M. (2006) *Adolescencia y Subjetividad, la finalidad de la escuela*. Extraído el 25/03/2010 de: [htET://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/181%20-%20Sassi%20y%20otra%20-%20UN%20Sur.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/181%20-%20Sassi%20y%20otra%20-%20UN%20Sur.pdf) Universidad Nacional del Sur. Argentina

Schlemenson. (1998) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Argentina: Kapelusz.

Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. España: Paidós.

Schön D. (1998) *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, España.


Sirvent, M. (1999). *Problemática Metodológica de la Investigación Educativa* En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VIII, N° 14, Agosto de 1999. España: Miño y Dávila Editores.

Strike y Posner, G. Strike, K. And Posner, G. (1992). *A revisionist theory of conceptual change*. In R. Duschl and R. Hamilton, Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice. Albany, NY: State University of New York Journal of Science Education

- Torres, A. (2000) *Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. Sujetos y subjetividad en la educación*. En: Pedagogía y Saberes N° 15. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Torres, A. (2001) *Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política*. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Torres, A. (2010) *Identidades barriales y subjetividades colectivas en Santafé de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Extraído el 30/02/2010 de: [htET://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol_10_04art.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol_10_04art.pdf)
- Touraine, A. (1997) *Igualdad y Diversidad: Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de cultura económica.
- Valencia, G. (2007) *Alternativas Políticas en la Formación de sujetos*. Revista De Ciencias Humanas. Vol.37. Fasc. p.101 – 116. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Vargas, V., González, L., Hernández, N., (2009) *Constitución de sujeto político: historias de vida política de mujeres líderes afro colombianas*. Universytas. Psychol. Vol. 8 No. 3 PP. 639-652 Colombia.
- Villareal, N. (1994). *El camino de la utopía feminista en Colombia, 1975-1991*. En M. León (Ed.), *Mujeres y participación política avances y desafíos en América Latina*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Zemelman. H (coord.) León. E (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Anthropos.
- Zemelman, H (2004) *La escuela como territorio de intervención política*. Argentina: DYC SA.

APÉNDICES

a. Entrevista

	Universidad Tecnológica de Pereira	FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN LÍNEA ESCUELA, CONFLICTO Y SOCIEDAD
		'CAS
Tópico		
Fecha: _____		
Participante: _____		
Tópico 1: Procesos de reflexividad		
<ol style="list-style-type: none">1. Cómo son sus clase/talleres/tutorías2. De qué maneras posibilita la reflexión en sus educandos3. Cuáles son sus reflexiones frente a la formación de sus educandos4. Cómo piensa que deberían ser sus clases para que los educandos puedan reflexionar permanentemente5. Qué actividades realiza usted para que sus educandos reflexionen sobre los contenidos6. De actividades realiza usted para que sus educandos reflexionen sobre sí mismos7. Posterior a sus clases-tutorías-talleres reflexiona sobre lo que sucedió durante estos8. De qué manera intenta que sus educandos reflexionen sobre lo que hacen y dicen en una actividad que implica el trabajo grupal9. Reflexiona usted sobre lo que dice o hace durante sus clases-tutorías o talleres, cómo lo hace y que puede decir ahora frente a las reflexiones a las cuales que usted recuerde10. Narre una situación en la cual percibió que alguno de sus educandos hicieron consciente algo		
Preguntas emergentes		
<ol style="list-style-type: none">1.2.3...		
Tópico 2: Prácticas educativas		
<ol style="list-style-type: none">1. Describa las características de prácticas educativas que inciten a la reflexión de los sujetos frente a la educación2. Que tipo de sujeto es usted en sus clase-tutoría-taller es innovador o tradicional, y que lo hace serlo3. Sitúese a la entrada y salida de su clase-tutoría-taller y a la salida del mismo Qué cosas podría señalar como cambios generados en usted4. Cómo establece usted acuerdos con sus educandos frente a los temas, evaluación, horarios y demás5. Puede narrarme una situación en la que uno de de sus educandos cuestionara sus prácticas6. Puede narrarme una situación en la que usted se haya impactado por una reflexión realizada por sus educandos y que usted no haya previsto7. Trabaja con sus educandos lo afectivo o lo emocional y de qué manera lo hace8. De que manera cree usted que los currículos en la Universidad incorporan lo afectivo o lo emocional9. Qué aspecto transformaría de sus prácticas como educador-tutor-educador10. Puede narra alguna situación en la que sus educandos manifestaron su descontento hacia otros educadores-tutores-profesionales, haciendo hincapié en sus practicas educativas		
Preguntas emergentes		
<ol style="list-style-type: none">1.2.3...		
Tópico 3: Subjetividad política		
<ol style="list-style-type: none">1. Cómo recuerda que ha sido su experiencia en la Universidad2. Cómo es su interacción con la institucionalidad de la Universidad3. Qué motivaciones y expectativas tiene frente a la formación de sus educandos y pares4. Cómo cree usted que sus educandos impactan en su cotidianidad5. Puede usted narrarme una situación cotidiana vivida con uno de sus educandos y que para usted fue de gran impacto6. Cómo piensa usted que contribuye en su cotidianidad a la formación de lo otros sean o no educandos7. Cómo se involucra usted para que sus educandos tengan mayor participación sobre sus procesos de aprendizaje8. Cómo participa usted de la vida pública de la Universidad o la ciudad9. Cómo cree usted que la Universidad está aportando a la formación de ciudadanos10. Cree que lo que usted hace contribuye a la formación de ciudadanos, de qué tipo de ciudadanos		
Preguntas emergentes		
<ol style="list-style-type: none">1.2.3...		

b. Matriz de análisis de información

Trechos de sentido	Indicadores

c. Matriz de análisis de contenido

Trechos de sentidos	Núcleos de sentido	Indicadores de sentido	Tramas de sentido